

CRÓNICAS DE MI BARRIO: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE
COMUNICATIVO PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL DE LOS ESTUDIANTES DE
GRADO 5° DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DIVINA PASTORA, SEDE NUESTRA
SEÑORA DE FÁTIMA

Carlos Alberto Romero Smit

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Riohacha
2019

CRÓNICAS DE MI BARRIO: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE
COMUNICATIVO PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL, DE LOS ESTUDIANTES DE
GRADO 5° DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DIVINA PASTORA, SEDE NUESTRA
SEÑORA DE FÁTIMA

Carlos Alberto Romero Smit

Asesora

Magister Tatiana Salazar Marín

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Riohacha
2019

Agradecimientos

A Dios, por darme la vida y con ella las mil oportunidades para disfrutarla, aprender y alcanzar metas que pueda dedicarle.

A mi asesora, la Magister Tatiana Salazar Marín; por ser faro, puerto y capitán que me orientó en la ruta, ayudó a sortear tormentas, y llevó a destino con su sabiduría, paciencia y dedicación.

A mis estudiantes, quienes fueron la razón de esta obra y de los cuales, siempre aprendo más de lo que intento enseñar.

A cada una y cada uno de los docentes de la maestría, por transmitirme generosamente los conocimientos impregnados siempre con la sabia pasión que demuestran en cada palabra y acto.

A la rectora y coordinadora de mi institución educativa donde laboro, por acompañarme y generarme los espacios y las facilidades necesarias para una tarea como esta.

Al MEN, programa “Becas Para la Excelencia” por el cual he podido vivenciar esta única e invaluable experiencia.

Dedicatoria

A mi madre, quien lo dio todo por hacerme llegar hasta donde estoy, y dejó las huellas, la lámpara, y las raciones de sabiduría para no quedarme estancado y seguir adelante, hasta un nuevo y perdurable encuentro.

Resumen

La presente investigación hace parte del macroproyecto en didáctica del lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira escenario, en el cual se han desarrollado diversas propuestas orientadas al mejoramiento de las prácticas de enseñanza del lenguaje.

De manera particular, este estudio tiene como propósito determinar cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de crónicas escritas, en los estudiantes del grado Quinto de primaria de la Institución Educativa Divina Pastora de la ciudad de Riohacha, y a su vez, reflexionar sobre las transformaciones en las prácticas de enseñanza del docente investigador.

Para lograr los propósitos establecidos, se optó por una investigación de carácter cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental intragrupo tipo Pre-test y Pos-test, lo que quiere decir que un mismo grupo se evaluó antes y después de la intervención didáctica, a través de una consigna de escritura de una crónica y mediante una rejilla que tuvo en cuenta tres dimensiones: *Situación de comunicación, superestructura y lingüística textual*, ello con el fin de determinar el estado inicial y el estado final de la producción escrita de crónicas por parte de los estudiantes, y de esta manera, contrastar los resultados para dar cuenta de la incidencia de la secuencia didáctica. De este modo, fue posible concluir que la producción textual en el ámbito escolar requiere de configuraciones efectivas y propuestas articuladas e intencionales como la secuencia didáctica, ya que ayudan a los estudiantes a alcanzar el propósito comunicativo que se hayan planteado, en el marco de una serie de situaciones que enlazadas permiten reconocer la escritura como un proceso que requiere tiempo y la puesta en marcha de estrategias cognitivas complejas.

De manera complementaria, se reflexiona desde un análisis cualitativo sobre las transformaciones presentadas en las prácticas del docente en cuanto a la enseñanza del lenguaje, desde las categorías: *Descriptivo, autorregulado, Propositivo, Crítico, Disruptivo, cómo entiende la producción textual, cómo se enseña la producción*, sobre las cuales se concluye. Al respecto, se pudo constatar que las categorías que con mayor fuerza se presentaron durante el proceso fueron: autorregulado, crítico Disruptivo y la manera de concebir la producción textual. Además, la perspectiva del docente frente a su propio quehacer y las formas de actuar en el aula, fueron punto constante de reflexión, lo que sin duda incidió en las modificaciones que se hicieron a la práctica educativa misma.

Palabras clave: Lenguaje, producción escrita, enfoque comunicativo, secuencia didáctica, crónica, prácticas reflexivas.

Abstract

The present research is part of the macro project of research in language teaching led by the master's degree in education of the Technological University of Pereira, and which, as main objective, determines the incidence of a didactic sequence of communicative approach, in the production of written chronicles, in the students of the fifth grade of Elementary of the Institución Educativa Divina Pastora of the city of Riohacha, and in turn, reflect on the transformations in the teaching practices of the research teacher.

To achieve the established purposes, a quantitative research was chosen, with a quasi-experimental design intra-group type Pre-test and Post-test, which means that the same group was evaluated before and after the didactic intervention, through a grid that took into account three dimensions: Communication, superstructure and textual linguistic situation, in order to determine what is the initial state and the final state of the written production of chronicles by students, and of this way, contrast the results to account for the incidence of the didactic sequence, and what conclusions it generates. In this way, it was possible to conclude that textual production at the school level requires effective configurations and articulated and intentional proposals such as the didactic sequence, as they help students achieve the communicative purpose have raised, in the context of a series of linked situations, that allow to recognize writing as a process that requires time and the implementation of complex cognitive strategies.

In addition, a qualitative analysis of the transformations presented in the teaching practices of the teacher in terms of teaching language, from the categories: Descriptive, Self-regulated, Propositive, Critical, Disruptive, how he understands textual production, how production is taught, on which it is concluded. In this regard, it could be found that the categories that were most strongly presented during the process were: self-regulated, critical disruption and how to

conceive textual production. In addition, the teacher's perspective on his own work and ways of acting in the classroom were a constant point of reflection, which undoubtedly affected the modifications that were made to the educational practice itself.

Keywords: Language, writing production, communicative approach, didactic sequence, chronicle, reflective practices.

Contenido

1. Presentación.....	1
2. Marco Teórico.....	14
2.1. El Lenguaje	15
2.2. La Escritura	17
2.3. Modelos Para la Producción Escrita	19
2.4. Enfoque Comunicativo.....	23
2.5. Textos Narrativos	25
2.6. La Crónica	28
2.7. Secuencia Didáctica	29
2.8. Prácticas Reflexivas	31
3. Marco Metodológico.....	33
3.1. Tipo De Investigación	33
3.2. Diseño de la Investigación	34
3.3. Población y Muestra.....	34
3.4. Definición De Hipótesis	35
3.5. Variables	35
3.5.1. Variable independiente.....	35
3.5.2. Variable dependiente: producción de crónicas escritas.....	38
3.6. Unidad De Análisis	43
3.7. Unidad De Trabajo	44

3.8. Técnicas e Instrumentos	44
3.9. Instrumento para la recolección de la información cualitativa.	47
3.10. Procedimiento	47
4. Análisis de la Información.....	49
4.1. Análisis Cuantitativo: Producción De Crónicas Escritas	49
4.1.1. Prueba de hipótesis.....	50
4.1.2. Análisis de las dimensiones	54
4.1.2.1. Dimensión: Situación de comunicación.....	57
4.1.2.2. Dimensión: Superestructura	65
4.1.2.3. Dimensión: Lingüística textual	77
4.2. Análisis Cualitativo. Prácticas Reflexivas Del Docente	90
4.2.1. Preparación.....	91
4.2.2. Desarrollo	94
4.2.3. Fase de evaluación	99
5. Conclusiones.....	103
6. Recomendaciones.....	109
Anexos.....	117
A. Consentimiento Informado.....	117
B. Secuencia Didáctica.....	118
C. Crónicas Expertas	156
El escándalo del carro. De Uriel Aiza Urbina.....	156

Crónica experta: Lo que dicen los niños- Alberto Salcedo Ramos.....	161
Crónica experta: La palabra de Juan Sierra. - Alberto Salcedo Ramos	165

Lista de Tablas	Pág.
Tabla n°1 Fases de la secuencia didáctica.....	37
Tabla n°2 Variable independiente: Secuencia didáctica de enfoque comunicativo.....	39
Tabla n° 3 Categorías de análisis para el diario de campo.....	44
Tabla n°4 Niveles de desempeño.....	46
Tabla n° 5 Rejilla de evaluación de la producción escrita de crónicas literarias.....	46
Tabla n°6 Etapas de la investigación.....	49
Tabla n°7 Medidas de tendencias entre Pre-test y Pos-test.....	51

Lista de Gráficas	
Gráfica n°1 Comparativo general Pre-test Pos-test.....	52
Grafica n°2 Niveles de desempeño.....	54
Gráfica n°3 Comparativo Pre-test Pos-test por niveles.....	55
Gráfica n°4 Comparación niveles de la situación de comunicación.....	59
Gráfica n°5 Indicadores de la situación de comunicación.....	60
Gráfica n°6 Comparación niveles de la superestructura.....	66
Gráfica n°7 Indicadores de la superestructura.....	67
Gráfica n°8 Comparación niveles de la lingüística textual.....	78
Gráfica n°9 Indicadores de la lingüística textual.....	79

Lista de Ilustraciones

Ilustración n°1 Pre-test estudiante n°1	64
Ilustración n°2 Pos-test estudiante n°1	65
Ilustración n°3 Pre-test estudiante n°7	70
Ilustración n°4 Pos-test estudiante n°7	71
Ilustración n°5 Pre-test estudiante n°6	73
Ilustración n°6 Pos-test estudiante n°6	74
Ilustración n°7 Pre-test estudiante n°14	76
Ilustración n°8 Pos-test estudiante n°14	77
Ilustración n°9 Pre-test estudiante n°9	81
Ilustración n°10 Pos-test estudiante n°9	82
Ilustración n°11 Pre-test estudiante n°8	84
Ilustración n°12 Pos-test estudiante n°8	85
Ilustración n°13 Pre-test estudiante n°9	87
Ilustración n°14 Pos-test estudiante n°9	89

1. Presentación

En el marco del Macroproyecto en Didáctica del lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, extensión Guajira, y del programa Becas para la Excelencia Docente, surge el presente proyecto de investigación, con el propósito de aportar a las prácticas de enseñanza del lenguaje, particularmente de la escritura a nivel escolar. El estudio versa sobre la enseñanza del lenguaje, como herramienta social que posibilita el aprendizaje, intercambio, construcción de significados y el conocimiento de la cultura. En este sentido, se pretende aportar desde los procesos educativos a la transformación de la enseñanza de un área transversal a todos los procesos humanos, pues es claro que el lenguaje está presente en todo lo que tiene que ver con el hombre, ya sea a nivel intelectual o social, de ahí, los debates que intentan explicar su papel fundamental y su naturaleza compleja, así como los intentos del ser humano para darle sentido y significado a la realidad, y para comunicarse a través de él.

En tal sentido, lo que se pretende con el presente trabajo es hacer un aporte a la didáctica del lenguaje, trascendiendo modelos de enseñanza tradicional, para alcanzar procesos de construcción significativa, autónoma y contextualizada en el aula.

Ahora bien, la estructura del proyecto de investigación que a continuación se desarrolla, corresponde a: un primer capítulo en el que se presentan los antecedentes y las razones que llevan a la puesta en marcha de esta investigación, específicamente las condiciones y las prácticas desde las cuáles se ha abordado la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación básica primaria a nivel nacional, que posiblemente han repercutido en las dificultades que se evidencian en los estudiantes, también descritas en el apartado, en el que además se esboza la situación específica de la Institución educativa en la que se desarrolla la propuesta, la pregunta y los objetivos del estudio.

Un segundo capítulo en el que se expone el marco teórico y los postulados que sustentan el trabajo, en el que se abordan los conceptos de lenguaje, su importancia en el ámbito social y educativo, desde los planteamientos de algunos autores como Vygotsky (1995) y Serrano, (2014). De igual manera, se presentan la producción textual apoyada en los postulados de autores como Cassany (2008), Camps (1993), Lerner y Teberosky (1990). A su vez, se conceptualiza el enfoque comunicativo desde autores como Cassany (1999) y Hymes (1972), y se definen los textos narrativos, con los aportes de Van Dijk (1978), Brunner (1998), además se precisa la crónica escrita desde la postura de González (2005). Finalmente, se concretan aspectos relacionados con la secuencia didáctica, teniendo en cuenta los aportes de Camps (2003) y se desarrollan algunos planteamientos sobre prácticas reflexivas, según Perrenoud (2004) y Shön (1992).

En el tercer capítulo se expone el marco metodológico que orienta la investigación y en el cual se referencia el tipo, el diseño, las variables que intervienen, la población, la muestra, la unidad de análisis, la unidad de trabajo, así como el tipo de instrumento aplicado y el procedimiento en el desarrollo de esta propuesta investigativa. Y en el cuarto capítulo, se presenta el análisis de la información cuantitativa, resultante de los procesos de producción de crónicas por parte de los estudiantes y el análisis cualitativo de las prácticas y reflexiones del docente, como complemento a la propuesta investigativa.

Por último, se presentan las conclusiones y las recomendaciones resultantes de la investigación, como un aporte a la comunidad académica.

A continuación, se desarrolla el problema que orienta la propuesta de investigación.

El lenguaje es sin duda, una de las creaciones más importantes para los seres humanos, ya que posibilita el acceso al mundo, la construcción de esquemas mentales, el intercambio con otros y

la expresión de sentimientos y percepciones individuales. Como lo plantea Niño (1994) “El lenguaje en sentido amplio es la capacidad global del hombre para simbolizar la realidad, desarrollar el pensamiento y comunicarse a través de cualquier medio” (pág. 68). Aspectos que atienden a lo que Vygotsky (1995) denomina la doble función del lenguaje, es decir la cognitiva y la social; cognitiva, en la medida que permite tanto estructurar el pensamiento por medio de las representaciones de la realidad y de la construcción de significados para entenderla; y social, partiendo del principio básico de que permite la comunicación, es decir la interacción entre individuos en múltiples contextos.

Ahora bien, el lenguaje facilita una de las formas más antiguas de interacción humana, esto es, la transmisión de los saberes, los conocimientos que se van generando producto de las experiencias, así como el reconocimiento de diferentes disciplinas, el acceso al mundo y sus problemáticas, el ejercicio democrático, la expresión de sentimientos; en tal sentido es mucho más que un sistema de códigos, que permite no solo la elaboración y comunicación de mensajes, sino la supervivencia como especie y como cultura.

Por lo anterior, cabe destacar el importante papel que tienen las entidades educativas como espacio para la formalización de la enseñanza del lenguaje, pues son micro sociedades a las cuales se les encarga la tarea de preparar de la mejor manera posible a los individuos para desempeñarse dentro y fuera de aula. Particularmente, en el área en cuestión, la escuela debe dedicar esfuerzos a formar las capacidades de los estudiantes para que logren representar y significar su contexto, atendiendo a las diversas situaciones comunicativas en las cuales se ven inmersos y para interactuar y construir socialmente, aún con los cambios y exigencias de sus realidades.

De esta manera, y en adhesión a la concepción del lenguaje que asume el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998) cuando plantea que es:

Una capacidad que al ser humano le permite tomar posesión de la realidad, en el sentido que le brinda la posibilidad de diferenciar los objetos entre sí, y a la vez diferenciarse frente a estos y frente a los otros individuos que lo rodean, esto es, tomar conciencia de sí mismo. (pág. 19)

En este orden de ideas, para la enseñanza del lenguaje en el ámbito educativo colombiano, el MEN (1998) plantea el abordaje del enfoque semántico-comunicativo orientado hacia “La construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significaciones que se dan en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje” (pág. 45). Dicho enfoque, parte de una concepción del lenguaje en su uso mismo, teniendo en cuenta las intenciones, la diversidad de textos e información presente en el mundo, y la importancia no solo de comunicar sino de significar, además reclama la necesidad de desarrollar una serie de competencias comunicativas y fortalecer los procesos de lectura y escritura.

Ahora bien, desde la perspectiva de los lineamientos curriculares propuestos por la institución antes referida en 1998, el lenguaje y puntualmente la lectura y la escritura como dos de sus manifestaciones, implican la puesta en marcha de una serie de estrategias cognitivas complejas, que permitirán la concreción de la participación de los individuos en variados contextos. En línea con lo planteado, Serrano (2014) afirma que:

Los procesos de interpretación y de composición revelan cómo la actividad letrada juega un papel muy importante en la transformación del pensamiento, dada la conciencia que el individuo va tomando como producto del análisis sobre el propio saber, sobre las ideas y sobre los mismos procesos de conocer que realiza. (pág. 112)

Por consiguiente, dichos procesos, es decir, la interpretación y la composición, no deberían ser considerados un producto, por el contrario, su enseñanza debería ser continua y significativa.

Sin embargo, la realidad de las prácticas de enseñanza difiere de lo propuesto. Así lo afirman Serrano & Peña (2003) al plantear que:

Para aprender a leer y a escribir, el aprendizaje que se circunscribe, tradicionalmente, en la primera etapa de educación Básica (1º, 2º y 3º grados) lo que conlleva a repetir letras, sílabas y palabras en forma oral y mecánica y a desarrollar la habilidad motriz que permita adquirir la forma del código escrito para estar en condiciones de copiar un texto y tomar dictado. (pág. 398)

Por ello, vale la pena preguntarse ¿Qué sucede con el aprendizaje del lenguaje y los procesos de lectura y escritura, cuando la escuela, constituye un escenario limitado, y con pocas probabilidades para que los individuos accedan a situaciones de expresión y comunicación real, con sentido y con propósitos que atiendan no solo a lo académico sino a lo social y cultural? O, cuando dichos procesos no cumplen con los requerimientos mínimos que le permitan a cada sujeto salvaguardar su propia esencia como miembro de una sociedad específica, para tomar postura, aprender y ejercer su ciudadanía.

Atendiendo a lo anterior, la respuesta podría estar orientada a que muchos individuos no logran establecer una relación con la lectura y la escritura más allá de la escuela. Como plantea Valverde (2014) “Uno de los obstáculos que atraviesan los estudiantes de educación en su proceso de aprendizaje, es adquirir el hábito de la lectura, y aprender a expresar sus ideas con cohesión, coherencia, y adecuación a la situación comunicativa” (pág. 90) en diversos escenarios, no solamente los escolares.

En tal sentido, la enseñanza del lenguaje dista del propósito de uso, de significación, de práctica para el intercambio no solo académico, pues la experiencia misma, induce a concebir el

lenguaje como objeto, memorización de normas, y reproducción de tareas, cuyos destinatarios no son reales. Así pues, a medida que el estudiante avanza en el proceso de estructuración de sus esquemas mentales y va tratando de apropiarse del sistema de escritura, se enfrenta a múltiples dificultades para comprender y dominar las reglas lingüísticas con una función lógica, la naturaleza del sistema de escritura que el contexto, y la sociedad ofrece.

En concordancia con lo expuesto, vale la pena plantear que las prácticas tradicionales de enseñanza del lenguaje podrían repercutir en la problemática señalada, ya que, de acuerdo con Flórez, Ríos & Morales (2012):

El diseño de los contenidos programáticos, los libros de texto, las exigencias administrativas, la evaluación requerida por el sistema educativo aunado a las demandas de prácticas tradicionales de los padres de familia, propician que los docentes sigan trabajando en función de los contenidos curriculares y de satisfacer las peticiones y exigencias del sistema educativo, más que en función de los aprendizajes de los alumnos. (pág. 2)

Asunto que trata también Hurtado & Polanía, (2008), al mencionar que la educación actual aún carga con una serie de problemas que arrastra el modelo tradicionalista en el cual, los conceptos y prácticas asociadas a una disciplina son verdaderos e inmodificables y están establecidos en los textos, por lo que dicho modelo asume que el docente debe enseñar los contenidos de forma verbal, expositiva, bajo un régimen de disciplina, a unos estudiantes que son básicamente receptores. Algo similar a lo que ocurre con la enseñanza del lenguaje, debido a que la transmisión de reglas ortográficas y las actividades de memorización priman sobre la construcción de significados.

Ahora bien, este tipo de enseñanza se aleja del enfoque comunicativo y del abordaje de la lectura y la escritura como prácticas no solo cognitivas sino sociales, pues se limitan a la

mecanización de normas, repetición, identificación de información explícita y transcripción de textos.

En esta misma línea, Prieto (1990), Flórez, Ríos & Morales (2012) señalan que en la actualidad perviven en las aulas, prácticas de enseñanza del lenguaje despojadas de sentido, en las que muchos docentes hacen del salón de clases, un escenario para perpetuar la enseñanza tradicional; asignando actividades que no llevan en su diseño la posibilidad de que sean los estudiantes quienes desde sus intereses trabajen alrededor de diferentes temas y problemáticas y particularmente en el área de lenguaje, elijan por ejemplo sus propios textos. A esto se le suma que, en las que pocas veces que se acompaña la producción escrita en sus distintas fases, sólo se espera un monótono y repetitivo modelo de trabajo escrito, que se reducirá al esfuerzo por la nota del producto entregado. Así pues, dichas prácticas desconocen la transversalidad del lenguaje, como un área que puede abordar todas las demás y por ende facilitar el aprendizaje y la construcción colectiva de saber.

Ahora bien, los modelos tradicionalistas están también arraigados en lugares como La Guajira, población de interés para el presente estudio, en donde las investigaciones y propuestas como las realizadas por Montero (2012) y el O.D.E (2018) se centran en muchos casos en la importancia de mejorar y ampliar el acceso, la permanencia, la calidad de los aprendizajes y superar el analfabetismo, pero poco hablan sobre la educación contextualizada que tenga en cuenta las costumbres y la riqueza de posibilidades pedagógicas tomadas del entorno socio cultural de los estudiantes. Sumado a lo anterior, en dicho contexto, se evidencian prácticas de lectura y escritura lejanas a la cultura y en las que se desconocen las creencias y costumbres de los pueblos indígenas. Así lo demuestra una investigación realizada por la OREALC (2013), sobre la sociodemografía latinoamericana y del Caribe, en la cual se menciona que:

Los alumnos indígenas se encuentran sistemáticamente entre las categorías sociales más desaventajadas en el campo educacional en la región, situación que muchas veces se potencia por su ubicación en zonas rurales y la condición de pobreza en la que viven. Esto se explicaría por la persistencia de patrones discriminatorios tanto en términos culturales como pedagógicos e institucionales en la educación, así como la aplicación de políticas de asimilación lingüística y cultural, todo lo cual dificulta un mayor logro educativo de los alumnos indígenas. (pág. 29)

Situación que no es ajena al pueblo Wayuu, pues, aunque se han realizado esfuerzos y creado programas etno educativos como el *Anaa akua ipa*, con el que se intenta llevar una educación de calidad centrada en las tradiciones de los pueblos étnicos, aún en la mayor parte del territorio de la Guajira, los indígenas Wayuu reciben una educación escolar ajena y desligada a sus costumbres.

Ahora bien, no solo las comunidades indígenas son objeto de dichas prácticas, y menos aún de las evaluaciones nacionales e internacionales, en las que termina concretándose no solo lo que saben los estudiantes a nivel general, sino de alguna manera la forma como aprendieron, según los procesos de enseñanza que en muchos casos se reducen a prácticas descontextualizadas y superfluas.

Este tipo de prácticas, podrían estar relacionadas con los resultados de las pruebas censales tanto nacionales como internacionales, como las pruebas PISA (2016), los cuales dan cuenta de las dificultades de los estudiantes para comprender textos, ello, debido a que los discentes colombianos tuvieron un desempeño inferior comparado con el de sus pares pertenecientes a los países de la OCDE, y con los resultados obtenidos en años anteriores en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), ya que obtuvieron 376 puntos en comparación con 494 alcanzados en el año 2012. En tal sentido, “un poco más de la mitad (51%)

no alcanzó el estándar mínimo” (pág. 16). Es decir, no logran hacer inferencias de los textos leídos y por el contrario se quedan en las preguntas de menor complejidad, cuya lectura se limita en muchos casos a la identificación de información literal.

Así mismo, en las pruebas SABER (2017) en los grados 3° 5° Y 9°, se evidencia que solamente un 21% de la población estudiantil colombiana en grado 5° de primaria alcanzó un nivel satisfactorio en los procesos de producción escrita, y el 50% obtuvo un desempeño mínimo, lo que quiere decir que aún su escritura es de estructura oracional fragmentada, por lo no es posible la producción de textos completos, lo que a su vez impide la existencia de situaciones de comunicación reales. A esto se le suma el desconocimiento de los diferentes tipos de texto.

En relación con lo se refleja en el departamento de la Guajira, Montero (2012) plantea que:

Los resultados de las pruebas sugieren que los aprendizajes de un número considerable de estudiantes de la entidad territorial distan de los niveles esperados: en quinto grado, de cada 100 estudiantes que presentaron las pruebas, 74 están ubicados en los niveles de desempeño mínimo o insuficiente en el área de lenguaje. (pág. 18)

La situación descrita es semejante a la que se presenta a nivel de la institución educativa Divina Pastora de la ciudad de Riohacha, ya que, para ese mismo grado escolar, un 19% de los estudiantes ocupó el nivel de desempeño satisfactorio y un 51% el nivel mínimo. Lo que además es similar en los grados 3° y 9. Así, los resultados del ISCE de la Institución Educativa Divina Pastora de la ciudad de Riohacha, evidencian las mismas dificultades en las competencias escritoras de los estudiantes de la sede Nuestra Señora de Fátima. Sede en la cual, la población de estudiantes es en su mayoría, perteneciente a la etnia Wayuu, y que, por las condiciones socio-económicas y culturales en las que se encuentran inmersos (familias en algunos casos disfuncionales, o padres sin ingresos económicos estables, vivienda en un sector de condiciones

subnormales, carentes de algunos servicios públicos como agua potable constante y alcantarillado), se hace aún más adverso el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que se añade como factores externos que inciden en las propias capacidades cognitivas de los alumnos, quienes a su vez presentan dificultades para usar la segunda lengua, para socializar, para terminar sus ideas tanto de manera oral como escrita, así como, para acceder a la información y compartirla.

En línea con lo planteado, de acuerdo con el SNE (Sistema Nacional de Evaluación) en Colombia en los grados 3° a 5°, las dificultades asociadas al área del lenguaje son diversas, ya que “Ante una hoja en blanco los niños se bloquean y cuando se atreven a escribir sus textos, presentan fallas de lógica, ortográficas y sintácticas” (MEN, 1998, pág. 46).

De acuerdo con los resultados expuestos, es oportuno entonces promover procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje que tomen como punto de partida la realidad y la construcción de significados, en tal sentido el trabajo con secuencias didácticas desde distintos enfoques como el comunicativo, podría -como afirman Bonilla & Castro (2017) y Morales & Arenas (2017) generar procesos significativos en el aula, que permitan el trabajo colectivo, motivar procesos de lectura y escritura en el marco de situaciones reales, cercanas y de interés para los estudiantes, y en tal sentido, aportar de manera especial a los procesos de producción escrita, ya que como lo cita Serrano (2003), los modelos tradicionalistas de la enseñanza del lenguaje:

Han ocasionado que los estudiantes confronten serias dificultades para leer, interpretar y construir sentido del texto escrito, pero aún más grave es la dificultad que muestran para expresarse en forma clara y coherente por escrito. Esta situación ha sido entendida como determinante del fracaso escolar. (pág. 398-399)

Por dichas razones, es que esta propuesta investigativa considera pertinente la implementación de diversas propuestas para la enseñanza, como las secuencias didácticas, ya que por medio de estas se potencializa el trabajo de la producción textual, proceso que ha sido por años concebido como producto, situación que registra Soto (2014) cuando dice que:

Los estudiantes de básica primaria adolecen de habilidades a la hora de producir textos, y en la práctica se continúa recurriendo al desarrollo de actividades basadas en transcripciones de grafemas, silabas, oraciones y textos, análisis de comprensión y producción textual aislados del contexto y de la situación de comunicación real. (pág, 22)

Además, la producción escrita de los estudiantes no deja de ser una tarea cuyo destinatario principal es el maestro, quien se limita a la evaluación de aspectos formales del escrito, mientras que al trabajarla secuencialmente se favorece el reconocimiento de los subprocesos implicados: *identificación, planificación, textualización, revisión, re-escritura* (Cassany, 2008), y a través de los cuales se tiene en cuenta la situación contextual y el entorno donde viven los estudiantes, al tiempo que, se interviene sobre las dificultades de comprensión y de expresión; por lo que la presente propuesta investigativa se orienta desde la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, apuntando al mejoramiento de los procesos de producción de crónicas literarias, y teniendo en cuenta las tradiciones culturales y orales propias de la cultura Wayuu. Esto, con el fin de incentivar la enseñanza de la diversidad textual, en el aula sigue siendo limitada, debido a que, en palabras de Hernández (2012):

El papel que desempeña la escritura en la enseñanza de la lengua no es muy evidente. Se confirma la prevalencia de la concepción tradicional concentrada en el producto, aunque se perciben matices de desarraigo solamente desde el decir docente. En este sentido, escribir es transcribir, lo importante es el producto que

se alcanza por medio de estrategias como la repetición, los ejercicios y las tareas prediseñadas. (p. 49-50)

Sin embargo, cuando el docente tiene la convicción de mejorar los niveles de desempeño de los estudiantes en la producción escrita por medio de la crónica, podrá ser, como lo plantea Zapata, N. (2013) “el punto de partida para el mejoramiento de su capacidad comunicativa, porque escribir un texto es mucho más difícil que hablarlo, es otro nivel de comunicación al que se accede con un aprendizaje debidamente planificado” (pág. 11). Ya que, las crónicas, de acuerdo con lo propuesto por Morales & Arenas (2017) están centradas en la narración y descripción de experiencias singulares de la vida y enmarcadas dentro de un contexto cultural e histórico, por consiguiente, constituyen un texto de interés para los estudiantes objeto del presente estudio, ya que toma en cuenta sus intereses y las situaciones ocurridas en su entorno, en este caso, su barrio, escenario en el que sin duda ocurren a diario situaciones que se convierten en tema de conversación para las familias, y que de alguna manera constituyen situaciones discursivas y textos propios del contexto.

Por tal motivo, y como consecuencia de lo planteado, surgen dos preguntas de investigación, la primera ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción textual de crónicas, de los estudiantes del grado quinto de primaria del colegio Nuestra Señora de Fátima? Y la segunda, ¿Qué reflexiones se generan, respecto a las prácticas de la enseñanza del lenguaje, a partir de la implementación de una secuencia didáctica?

Para dar respuesta a dichos interrogantes el objetivo general del presente estudio es determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción textual de crónicas, de los estudiantes del grado quinto de primaria del colegio Nuestra Señora de Fátima y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y los objetivos específicos son:

- Identificar el nivel en la producción de textos narrativos de los estudiantes de quinto grado de primaria del colegio nuestra señora de Fátima, antes de la implementación de la Secuencia didáctica.
- Diseñar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la producción de crónicas literarias.
- Implementar la secuencia didáctica y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje.
- Evaluar el estado final de la producción de crónicas de los estudiantes del grado 5 ° de educación básica primaria, después de la implementación de la secuencia didáctica.
- Contrastar los resultados de las pruebas Pre-test y Pos-test , para determinar la incidencia de la aplicación de una secuencia didáctica, en el nivel de producción textual de los alumnos de quinto grado de primaria del colegio Divina pastora sede Nuestra Señora de Fátima.

Lo que se pretende con esta investigación se alinea con las intenciones de toda propuesta educativa innovadora -y algo revolucionaria- dentro de los rígidos esquemas tradicionalistas establecidos, ya que se trata de intervenir la enseñanza del lenguaje con una propuesta que parte de experiencias cotidianas y reales de los estudiantes. Al mismo tiempo, se intenta corroborar los planteamientos que importantes investigadores han aportado a las prácticas y experiencias educativas.

Además, con el presente estudio se busca proporcionar a la comunidad docente un modelo alternativo que ayude a re-crear el proceso de lectura y escritura en todos los contextos escolares y por ende mejorar las prácticas educativas. De tal manera que los estudiantes tengan la

posibilidad de tener espacios reales de expresión, apoyados por una metodología y una práctica incluyente y participativa que les motive a potenciar sus capacidades de comprensión de su realidad y de expresión en ella, y para ella misma.

De manera particular, este proyecto es una apuesta por reconocer la cultura Wayuu, y las prácticas comunes a la población Guajira, a través de la producción de crónicas, texto que además trasciende las tipologías comúnmente trabajadas en las aulas. Cabe precisar, que la elección de la crónica como el texto a producir dentro de la S.D. no se da al azar, ya que este tipo de texto en su forma de transmitir una noticia o un suceso, es muy similar a la forma en que por costumbres y tradiciones se suelen contar las historias en el departamento de la Guajira. Desde los cantos de vaquería, las reuniones y tertulias musicales llamadas en la región “parrandas” en la que se narran sucesos curiosos, importantes, impactantes -muchas veces de manera jocosa-, hasta las leyendas como la de Francisco el hombre, dan cuenta de noticias que eran transmitidas de poblado en poblado a manera de relatos ya sean fueran cantados o narrados dentro de una tradición oral. Lo que permite agregar que la crónica puede ser un gran movilizador para perpetuar de manera escolarizada y pedagógica, la tradición narrativa de la región.

2. Marco Teórico

En el presente capítulo se realiza un acercamiento conceptual a los planteamientos que diversos autores han legado a la comunidad académica investigativa, y que concuerdan con los intereses de esta propuesta. Inicialmente, se define el lenguaje, su función cognitiva y social, para luego explicitar lo que se entiende por escritura. Posteriormente se definen los modelos para la producción escrita y el enfoque comunicativo, para dar paso a la tipología que se pretende producir durante la implementación de la propuesta y el desarrollo del estudio, a partir de ello se profundiza en lo que respecta a la crónica literaria. Finalmente, se presentan algunos aportes sobre la secuencia didáctica y sus etapas, y se cierra con la definición de prácticas reflexivas.

2.1. El Lenguaje

El lenguaje es sin duda una de las facultades más importantes de la especie humana, que la distingue de otras especies, por lo que se constituye como eje fundamental para el intercambio social y el desarrollo de pensamiento. Como se afirma en los Estándares Básicos para la enseñanza del lenguaje:

Es la capacidad humana por excelencia que le ha permitido a los seres humanos crear un universo de significados interpretar el mundo y transformarlo conforme a sus necesidades construir nuevas realidades y establecer acuerdos para poder convivir con sus congéneres. (MEN, 2006, pág. 18)

Por otra parte, de acuerdo con los planteamientos de Luria (1977) el lenguaje es: “Un sistema de códigos con la ayuda de los cuales se designan los objetos del mundo exterior, sus acciones, cualidades y relaciones entre los mismos” (pág. 108). Concepción en la que se evidencia la función cognitiva del lenguaje, a partir de la construcción de sentido por parte del individuo, de todo aquello que le rodea.

En línea con lo expuesto, resulta fundamental traer a colación los postulados de Vygotsky (1995) quien indica que el lenguaje “Tiene como función primaria a la comunicación, el intercambio social” (pág. 12). Este intercambio alimenta los procesos intelectuales y psicológicos hasta llegar al punto de ayudar a la toma de conciencia de la realidad a través de la construcción de significados, es decir, es un proceso tanto social como cognitivo. En este sentido, Vygotsky (1995) afirma que no solo permite representar la realidad, sino que mediante él, el individuo la comunica, es decir, la exterioriza. Se entiende entonces, que ésta misma realidad, se convierte en una especie de relación simbiótica en la cual tanto individuo, como el lenguaje y el pensamiento, se nutren y se sustentan, al igual que se nutre y construye la interacción social a través de las oportunidades y las situaciones de comunicación, como lo explica Van Dijk (2000):

Los usuarios del lenguaje utilizan activamente los textos y el habla no sólo como hablantes, escritores, oyentes o lectores, sino también como miembros de categorías sociales, grupos, profesiones, organizaciones, comunidades, sociedades o culturas ...al producir el discurso en situaciones sociales, los usuarios del lenguaje al mismo tiempo *construyen* y exhiben activamente esos roles e identidades. (pág. 22)

Por lo que se puede entender que, al ir construyendo relaciones sociales, se van gestando a la vez nuevos discursos, influenciados por estas interacciones sociales que van modelando versiones mas complejas, estructuradas y profundas de las identidades de los usuarios, lo que a su vez amplia y va haciendo más complejo el uso del lenguaje.

Ahora bien, el lenguaje se manifiesta mediante diferentes procesos, que de hecho resultan de gran complejidad para los individuos, como lo son la lectura y la escritura, lo que coincide con lo planteado por Vygotsky (1995) quien afirma que el texto escrito es la forma más elaborada del

lenguaje, que permite, en parte, el proceso de apropiación cultural, y explica esta complejidad al sugerir que, “obliga a utilizar más palabras y de forma más elaborada para dar a entender lo que se quiere que se entienda” (pág. 106). Planteamiento que es apoyado por Serrano (2014) cuando indica que:

La visión sobre el papel de la lectura y la escritura para el pensamiento se hace más nítida al comprender que mediante la lectura y la escritura se puede acceder a nuevos modos de conocer, al mismo tiempo que se accede a nuevas formas de pensar y de razonar. (pág.102)

A partir de lo expuesto, cabe anotar que la presente investigación se enfoca en las características y los procesos de la escritura, aspectos que se desarrollan a continuación.

2.2. La Escritura

En cuanto a la escritura, Teberosky (1990) señala que la lengua escrita es un “Sistema de notación que describe los fonemas del lenguaje” (pág. 3) es decir, una manera de *analizar* para otros las ideas, por más abstractas y complejas que sean. El lenguaje escrito representa el pensamiento de quien escribe, la forma como concibe percibe y modifica la realidad, por ende, exige a nivel cognitivo diversas estrategias.

Ahora bien, la escritura como acto complejo de análisis, de representación y/o transformación de la realidad, no se da *per sé*, como capacidad adquirida por los procesos de significación ni por los usos e interacciones sociales. Es un proceso que va pasando por niveles de alfabetización, tal cual como lo plantea Halliday (citado por Camps y Ribas, 2000) se comienza con un *medio escrito*, que es en sí todo el entorno material de lo que será el texto, para avanzar luego a *los sistemas de escritura*, donde se relacionan esos símbolos de manera sistemática hasta darle forma de texto escrito. Posteriormente se llega al *lenguaje escrito*, nivel en el que el individuo es capaz

de utilizar estructuras léxico-gramaticales asociadas con el texto escrito y donde se toma conciencia del poder de la escritura, para así llegar al nivel del *mundo escrito*, que es el nivel de las experiencias generadas por el uso del lenguaje escrito, que en sí mismo transforma la experiencia humana a través de la creación de nuevos significados.

Por su parte, Cassany (2008) difiere sobre la interpretación que se ha dado a la escritura como “Un sistema de signos que sirve para transcribir el código oral, como un medio para vehicular mediante letras la lengua oral” (pág. 27) planteando que “El código escrito es sustancialmente distinto al oral y su adquisición plantea muchos más problemas que los derivados de la relación sonido/grafía” (pág. 60), puesto que, considera que escribir es un proceso complejo que vincula el reconocimiento de una serie de propiedades del texto: *adecuación, coherencia, cohesión, gramática o corrección, presentación y estilística*, que se deben dominar al momento de producir.

Cassany (2008) hace hincapié en que para adquirir de forma consolidada el código escrito la mejor manera y tal vez “la única es a través de la lectura y la comprensión de textos escritos”. (pág.76). No puede producirse ninguna tipología textual sin antes haber leído un texto con las características del que se desea escribir. Según éste autor, conocer los usos de la lengua permite alcanzar los conocimientos necesarios para escribir.

De acuerdo con lo expuesto, para producir un texto se requieren distintos conocimientos y puesta en marcha de diversos subprocesos, los cuales dependen a su vez del modelo o enfoque a partir del cual se explique la construcción de textos. A continuación, se definen algunos modelos de producción escrita.

2.3. Modelos Para la Producción Escrita

Han sido diversos los modelos, desde los cuales se ha intentado explicar el proceso de producción, pues de acuerdo con los planteamientos de autores como Hayes & Flower (1980), Nystrand (1982), Bereiter & Scardamalia (1982), no hay una sola manera de adquirirlo o desarrollarlo.

Estos modelos, han venido apareciendo en la misma medida que las investigaciones y las experiencias en el tiempo, por lo que podría afirmarse que también han evolucionado. Vale la pena entonces, mencionar según el orden de discusión histórica, los modelos por producto, seguidos de los modelos por procesos, y los modelos contextuales, compilados por Camargo, Uribe y Caro (2011) atendiendo a lo propuesto por expertos en el área.

Los *modelos por producto*, hacen énfasis en el resultado de la escritura, esto es, en el texto mismo. Estos modelos se centran en el desarrollo de la competencia textual, en los niveles micro-estructural y macro-estructural en los procesos de escritura. (Arias, 2013).

Por otro lado, los modelos de *redacción por etapas* proponen dividir el proceso de redacción en tres etapas: *pre-escribir*, *escribir* y *re-escribir* en el cual, *pre escribir* se entiende como el proceso intelectual de elaboración de pensamientos y organización de ideas sin llegar aún a escribir. Y las etapas de *escribir* y *re- escribir* son los momentos de producción desde la primera versión, hasta la culminación de esta con un texto ya revisado y corregido (Cassany, 2008)

Los *modelos por procesos* se centran en “un funcionamiento jerárquicamente bien secuenciado y ordenado, lo cual depende mayormente de las operaciones mentales para planificar algo y luego transformarlo en un escrito” (Mostacero, 2017, pág. 262) yendo más allá del simple procesamiento oracional, y del correcto uso de las normas gramaticales. En línea con este modelo, Marró (1984), plantea que “un texto es un resultado complejo de procesamiento

cognitivo en el que un sujeto ha intentado transmitir un mensaje para una audiencia determinada y provocar efectos sobre ella” (pág. 3).

En cuanto a los *modelos contextuales*, los escritores, mucho más que los oradores, se adaptan a una situación mientras cumplen con el papel de escribir según las convenciones y expectativas socialmente reconocidas. En la década de los 80, autores como Cooper (1986), Miller (1984) y Reither (1985) plantearon que la escritura se presenta dentro de una situación socio-retórica que hace que lo que se escribe sea producido, sea leído y sea interpretado en distintos contextos sociales (Marinkovich, 2002).

Para el caso de ésta investigación, es de interés el modelo por procesos propuesto por Hayes & Flower (1980), desde el cual la escritura puede explicarse como una operación cognitiva y metacognitiva de nivel multidimensional, en tal sentido, debe abordarse a partir de estrategias que estimulen el pensamiento, dichas estrategias implican un protocolo en el que deben tenerse en cuenta tres elementos esenciales: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo del autor y los procesos de escritura. El ambiente de trabajo corresponde a todo lo externo al escritor comenzando desde la tarea asignada hasta llegar al texto que se va generando. La memoria a largo plazo es el conocimiento que hasta el momento acumula el escritor. Y por último, los procesos de escritura, en los cuales se encuentran la planificación, la traducción, y la revisión de lo escrito.

De manera puntual, la *planificación* es la que permite crear una representación interna del conocimiento a utilizar para la producción textual, acopiando, organizando seleccionando la información. Esto, implica la elaboración de esquemas, el planteamiento de objetivos, la identificación de propósitos, y el reconocimiento de posibles destinatarios. Seguidamente, la *traducción* implica la puesta en marcha de las operaciones necesarias para que la actividad de

escritura culmine en una primera versión que contenga los saberes asociados a la tarea (léxico, sintaxis, gramática y ortografía). La *revisión*, consiste en la verificación por parte del escritor, de los aciertos y las dificultades de distinto orden (semántico, sintáctico y contextual) en el texto, acudiendo a la lectura y relectura del mismo con el fin de determinar la mejor manera de realizarle las adecuaciones pertinentes. Lo que implica un proceso de reescritura.

Cabe señalar, que este modelo, al tener en cuenta los factores externos al escritor en el momento de la planificación, y los aspectos retóricos, asociados, por ejemplo, a la audiencia (Flower & Hayes, 1980), está permanentemente estableciendo una relación con el destinatario deseado, y poniendo en marcha los procesos cognitivos de quien escribe, en relación con la situación de comunicación que sugiere el proceso de escritura y por consiguiente, se acoge a los aportes y características del enfoque comunicativo.

En línea con lo propuesto en los modelos de producción por proceso, Jolibert & Sraiki (2009) entienden la producción textual como “Un proceso dinámico de construcción cognitiva, ligada a la necesidad de actuar, y en el cual la afectividad y las relaciones sociales desempeñan el papel de motores estimulantes y, a la vez, de limitantes” (pág.54). Es decir, es un proceso cognitivo y social, que involucra tanto procesos individuales y personales como sociales, pues en la escritura además de contemplarse los propósitos de quien escribe, se prevé el destinatario, sus intereses y sus posibles concepciones sobre el tema a tratar.

Ahora bien, Jolibert & Sraiki (2009), también plantean que el papel del docente en la escuela es el de “formar niños que construyen su poder de leer y producir textos pertinentes en situaciones reales de expresión y de comunicación” (pág. 14). Las autoras hacen alusión a la amalgama presente en la enseñanza de la lengua, cuando propone la relación indivisible entre la

lectura y la escritura: se aprende a leer produciendo textos y se aprende a producir textos leyendo.

Desde este punto de vista, el acto de escribir constituye una tarea compleja en la cual se manifiestan niveles y estructuras que hacen parte de la integralidad del texto. En su trabajo, presentan siete niveles en la estructura de la producción textual: la situación de comunicación, el contexto del texto, el tipo de texto, la superestructura, la lingüística de la oración y de la frase, la lingüística de la microestructura del texto y la lingüística textual. Para los intereses de esta investigación, se tendrán en cuenta solamente tres de estos niveles: *la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual*.

Situación de comunicación: Para van Dijk (1992) el discurso (texto) como acción social ocurre en un marco de comprensión, comunicación e interacción que a su vez son partes de estructuras y procesos socio-culturales más amplios. Para Jolibert & Sraiki (2009) la situación de comunicación, corresponde a los parámetros que determina un acto comunicativo. En ella se determinan el enunciador, el destinatario, el contenido y el propósito. En este orden, el enunciador es quien produce el texto; el destinatario es el posible lector o posibles lectores. El contenido (objeto), es todo lo que se menciona en el texto y el propósito (finalidad) es el por qué y el para qué se escribió el texto. (Jolibert & Sraiki, 2009).

La superestructura, según Van Dijk (1992) “es un esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales”. (p. 144) es decir, la forma como es presentado el texto, es la forma que adopta. En otras palabras, la superestructura es el armazón sobre el cual se construye determinado tipo de texto y que lo distingue o que lo relaciona con los demás.

Son las características globales de cada texto, según sus funciones comunicativas y sus funciones sociales.

Y *la lingüística textual* corresponde al análisis del texto partiendo de las reglas fonéticas y ortográficas, las reglas de adecuación, coherencia, cohesión, estilo, y situación en la que produce la comunicación (Jolibert & Sraiki 2009). Esta, se refiere a las manifestaciones del funcionamiento lingüístico a nivel conjunto del texto, ellas abarcan: las opciones de enunciación, los sustitutos, las conexiones y la puntuación, etc.

En síntesis, la situación de comunicación son los elementos contextuales inherentes al texto, y para el cual es producido, mientras que, la superestructura es la forma en que se presenta ese texto, según las necesidades comunicativas, y la lingüística textual son las convenciones necesarias para darle al texto la coherencia y cohesión. Los niveles mencionados son los que esta investigación tiene en cuenta para el desarrollo de la propuesta de escritura.

Dicho esto, cabe señalar que los modelos por procesos son afines a los enfoques comunicativos, especialmente en el ámbito educativo. Por tal motivo a continuación se explica dicho enfoque.

2.4. Enfoque Comunicativo

Como se señaló anteriormente, los modelos cognitivos comulgan con los enfoques comunicativos. Estos enfoques promulgan que lo que realmente debe importar en el uso lingüístico no son las estructuras sintácticas ni las normas, sino los propósitos. Esto es así, debido a que, en cada contexto socio cultural, como lo afirma Cassany (1999)

El uso del lenguaje es básicamente una acción pragmática dirigida hacia la obtención de propósitos concretos, igual que otras conductas no verbales, y esos

propósitos resultan ser tan principales y poderosos que incluso permiten modificar el significado convencional de las palabras al gusto del usuario. (pág. 4)

No se debe enseñar lengua con el fin de que se dominen las formas verbales sino para que se desarrollen las destrezas necesarias que el discurso (llámese texto completo) sea coherente, pertinente, interesante y abra un espacio de comunicación (Cassany, 1999). Estos enfoques se derivan de las aportaciones de la sociolingüística, que presentan la propuesta de superar las tesis lingüísticas que consideran a los individuos como oyentes o hablantes *ideales* (Chomsky, 1957), para presentarlos como hablantes y oyentes *reales*. Sobre esto, Lomas (1993) manifiesta:

La idea no es formar en las aulas ni gramáticos, ni filólogos ni lingüistas sino lectores y escritores hablantes y oyentes, es decir, personas competentes capaces de funcionar hábilmente en el entorno sociocultural, que a su vez puedan reflexionar de forma crítica. (p. 56)

En este sentido, Hymes (1972) establece que los hablantes-oyentes reales hacen parte y se desenvuelven dentro de un contexto socio cultural determinado que también los prescribe, es decir, los afecta, los moldea. Y esta afectación no solo se manifiesta en las interacciones socioculturales, sino también en los procesos cognitivos. Entendiendo así, que el vínculo entre el hablante/oyente con el contexto es una figura que no aísla a la competencia lingüística de la competencia comunicativa, puesto que se necesitan conocimientos gramaticales, estructurales y semánticos específicos, así como de las normas lingüísticas y culturales, para crear espacios y discursos con sentido y función comunicativa.

Así mismo, el autor señala que se necesita a la par un dominio de las estrategias de comunicación tanto verbales como no verbales que ayuden a hacer dicha función comunicativa eficaz y pertinente. Estrategias, que incluyen a la capacidad de elaborar enunciados teniendo en

cuenta no sólo que su significado y su gramaticalidad sean correctos, sino que también sean socialmente apropiados y que todo aquello coopere en la compensación de las insuficiencias presentes en otras competencias (Hymes, 1996).

Por consiguiente, se entiende al enfoque comunicativo como una propuesta que tiene como objetivo la enseñanza de la lengua a través de actividades prácticas que le permitan a los estudiantes aprender y ejercitar la comunicación en el aula (Cassany, 1999). Esto, debido a que los usos socio culturales del habla a nivel escolar, exigen y aportan el desarrollo de las competencias comunicativas, referidas al uso adecuado del lenguaje según el contexto, es decir: el enfoque como herramienta para el abordaje del lenguaje, ayuda a adquirir las competencias necesarias para saber qué decir, cuándo decirlo y cómo decirlo (Cassany, 1999 p. 4). Estas habilidades se desarrollan y se perfeccionan en la medida que el sujeto tiene mayores oportunidades de expresión, por ende, la función de la enseñanza de la lengua debe permitir la generación de situaciones de comunicación auténticas, que inviten a los estudiantes a comunicarse con destinatarios reales y con un propósito específico para cada caso; y además posibilitar el reconocimiento de distintas tipologías textuales, como la de los textos narrativos, para su abordaje en los procesos de producción y comprensión.

2.5. Textos Narrativos

Desde siempre el ser humano ha hecho uso de su capacidad de narrar, de hacer descripciones del mundo y de recrear otros posibles, así como de ilustrar la propia realidad o viajar a mundos fantásticos, pues el lenguaje le ha posibilitado construir relatos a través de los cuales se liberan emociones y sentimientos y se da cuenta del cúmulo de saberes y experiencias que con el tiempo cada individuo ha logrado acopiar.

Ahora bien, respecto a lo anterior, la escritura surgió como herramienta para la conservación de dichas narraciones, que, en primera medida, se generaron de forma oral, por consiguiente, los relatos se tornaron como recursos accesibles en cualquier momento de la vida, de la historia. Podría decirse que narrar es el acto de contar un suceso. Sin embargo, esta definición se queda corta ya que, aunque sea el recurso con el que ha contado la humanidad para describir, ya no es vista como algo tan sencillo como sugeriría tal concepto, ya que ha adquirido con el tiempo una complejidad mayor que la que le otorga dicha acepción. Argumento que es apoyado desde los planteamientos de Brunner (2003) quien refiere que “la narración es un modo de pensar, una estructura para organizar nuestra conciencia y un vehículo en el proceso de la educación y, en particular, de la educación científica” (pág. 132).

La narración es un acto de comunicación cotidiana en el tiempo: narramos lo que nos pasa, lo que nos pasó o lo que podría pasar. Así pues, los textos narrativos son formas básicas globales de la comunicación textual (Van Dijk, 1992) que tienen como fundamento las acciones de personas, dejando subordinadas a estas las descripciones de circunstancias, objetos u otros sucesos; y en los cuales, la especificidad de la narración está dada por el paso de la simple sucesión lineal y temporal a la lógica singular del relato, que se caracteriza por introducir un problema, una complicación y una resolución. Junto a estas categorías, aparecen otras que, regularmente son accesorias. Como ejemplo, en algunos textos, los narradores aportan su opinión, su valoración, es decir, una evaluación. Así, al conjunto conformado por la compilación de sucesos (trama), y evaluación, se lo denomina *historia* (Contursi & Ferro, 2000, pág. 31)

Dichas formas básicas globales de comunicación textual no son más que sucesos relatados de manera que sean interesantes en un contexto, desde las más simples o sencillas hasta llegar a los niveles de una novela. A pesar de estos niveles de complejidad, los textos narrativos tienen

características comunes en su estructura y forma que permiten hacerle clara diferenciación de otras tipologías. En especial lo narrado, el suceso, debe poseer un mínimo de interés. La descripción debe ir presentando una complicación en la sucesión de acciones que causen o conduzcan hacia una resolución de la misma, hasta determinar el desenlace y final de los acontecimientos (Van Dijk, 1992). Junto a estas características, autores como Genette (1998) y Greimas y Courtés (1982), Cortés y Bautista (1998) Pérez y Roa (2010) señalan que los textos narrativos también presentan lo que denominan *signos lingüísticos* y son abordados por el *narrador*, quien se hace presente en el relato y que, de vez en cuando, cede la función a otros personajes, y que no es otra que la de narrar los acontecimientos. Estos signos, enriquecen la narración y se exponen en tres planos: *plano de la narración*, *plano del relato* y *plano de la historia*.

El *plano de la narración* se encuentra relacionado con quien narra la historia y cuál es la intención. En este plano se ubica el narrador, siendo una figura diferente del autor, es la voz que narra los acontecimientos ya sea en primera o en tercera persona. El *plano del relato* se relaciona con el modo o los modos de contar; en otras palabras, con la estructura en la que está relatada la historia (el estado inicial, la fuerza de transformación y el estado final de la narración). Por su parte, el *plano de la historia*, hace referencia a los personajes, los tiempos (pasado, presente y futuro) las acciones y los espacios donde ocurre el relato.

En cuanto a la estructura de los textos narrativos, autores como Cortés & Bautista (1998) proponen que dicha estructura no se limita a la configuración inicio, nudo y desenlace, que por años ha determinado la enseñanza de la narrativa, sino que, todo texto narrativo inicia con una situación estable a la cual, una fuerza le crea una perturbación. Esta perturbación conlleva a un desequilibrio. Posteriormente, una fuerza contraria reestablece el equilibrio no de manera

idéntica al primer estado sino algo semejante. Algo a lo que han llamado estructura *quinaria* (Cortés & Bautista, 1998).

Por tanto, estos elementos y características se representan de diversa manera en los cuentos, las leyendas, las novelas, y, para el interés de esta investigación, en las crónicas literarias, pues estas se inscriben dentro de los llamados textos narrativos, aunque claramente su estructura tiene una variación, que será abordada en el siguiente apartado.

2.6. La Crónica

La crónica es un tipo de texto que cuenta con elementos de la noticia, por lo que combina lo narrativo con lo informativo. Según González (2005) la crónica:

Es un género narrativo con fuerte apoyo descriptivo, en el que se recurre a la forma narrativa para el relato de los acontecimientos a fin de destacar su trascendencia, y a la forma descriptiva para hacer sentir al lector inmerso en el ambiente, y que perciba los detalles como si realmente estuviera presenciando el suceso. (pág. 39)

Acorde con lo anterior, se puede determinar que hay elementos importantes para diferenciar la crónica de otros formatos narrativos. Uno, la crónica es una representación de la realidad (Puerta, 2011), por ende, el suceso narrado debe ser real, además respecto del mismo, deben presentarse todos los hechos tal como sucedieron. Otro aspecto de la crónica es que debe tener un vínculo fuerte con líneas de tiempo, aunque hay libertad para presentarlas no en un orden obligatoriamente unidireccional, pero sí, con una lógica temporal. Un tercer elemento, es el que la crónica es fuertemente subjetiva, exige la imaginación e interpretación del cronista, quien “Debe dar su apreciación con un toque personal pero nunca tergiversando la realidad de los hechos” (Puerta, 2011 pág. 56).

Ahora bien, con respecto a la estructura de la crónica literaria González (2005) la presenta como “Un relato unitario que impresiona al lector debido a la especial disposición de las partes que la integran... Es sencilla y consta de tres partes igualmente importantes: entrada, relato y conclusión” (pág. 39) y, aunque este estilo literario tiene tintes de noticia, no se rige por la pirámide invertida de ésta. Lo que sí comparte con los géneros periodísticos es que *la entrada* (o titulación) debe ser impactante, atrayente, pero con la instrucción de que no debe parecer una noticia. Para ello, se le otorgan elementos interpretativos al título. (Yanes, 2006). Por otro lado, para el caso del *relato* se debe evocar el suceso, ordenar los datos importantes –como ya se mencionó antes- no necesariamente en sucesión, pero si, lógicamente. Al mismo tiempo se le debe dar el tono adecuado para ser atrayente y vívido, y agregar un comentario personal que no sea más llamativo que los sucesos. Y, por último, con respecto a la estructura, la *conclusión* o cierre que simplemente es el final del relato sin un juicio de valor (González, 2005).

Para finalizar, el estilo de la crónica es libre, pero debe mantener un lenguaje sencillo. Debe ser ameno, pero al mismo tiempo, debe poseer la fuerza para hacerle sentir al lector que los hechos cobran vida, de manera que este llegue hasta el final del texto (González, 2005).

Como una de las tareas centrales del presente estudio es aportar a los procesos de producción de textos narrativos, particularmente de crónicas literarias, se ha optado por la implementación de una secuencia didáctica, que permita el abordaje de dicha tipología.

2.7. Secuencia Didáctica

Una secuencia didáctica es una unidad de enseñanza de la composición (oral, escrita) que se formula como un proyecto de trabajo en el que se plantean unos objetivos de enseñanza y aprendizaje delimitados y que han de ser explícitos para los alumnos (Camps A. , 1995). Otros

autores, como Pérez & Roa (2010) refieren la secuencia didáctica como una estrategia que “estructura acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje” (p. 61). Es decir, son actividades de aprendizaje ordenadas de manera secuencial, y conectadas entre sí, que persiguen objetivos comunes. Dichas actividades surgen en el marco de contextos reales y atienden a los propósitos, intereses y ritmos de los estudiantes.

Ahora bien, según afirma Camps (2003) la Secuencia Didáctica tiene un esquema general de desarrollo que se concreta en tres fases: preparación, producción, evaluación

La fase de *preparación* es aquella en la que se formula el proyecto, explicando los conocimientos que se van a adquirir durante el proceso a manera de objetivos. En esta, se presentan los contenidos, la situación discursiva, y el tipo de texto.

Por su parte, la fase de *producción* es aquella en la que los estudiantes indagan o producen el texto. Esta fase varía según el tipo de secuencia, de objetivos, de texto, etc. La interacción con los compañeros y con el maestro es el instrumento imprescindible para aprender a seguir procesos adecuados.

Y, por último, la fase de *evaluación*, que es aquella con la que se verifican los objetivos planteados y se realiza el cierre de lo realizado, incluyendo una valoración formativa por parte de los estudiantes, de su propio proceso.

Así mismo, y de acuerdo con lo planteado por Jolibert (1991), todo trabajo por proyectos orientado a la enseñanza del lenguaje debe presentar entonces, dos tipos de actividad. Una de ellas es la actividad *comunicativa*, desarrollada a través de la lectura, o para el caso de esta investigación, de la escritura, con textos que tengan como finalidad la interacción social real, con el fin de que los estudiantes sientan que pertenecen a una comunidad y que son ciudadanos

activos. Esta actividad ineludiblemente debe estar acompañada de una actividad de *aprendizaje*, que favorezca la creación del discurso, la interacción social y la construcción de nuevos conocimientos y destrezas.

Sobre la base de que estas actividades y todos los acontecimientos dentro del aula requieren una planificación, una implementación y una reflexión que acerquen a los estudiantes hacia la metacognición, se hace obligatorio para el docente reflexionar sobre sus propias prácticas, si está interesado y propuesto a mejorar y hacer efectivos los cambios requeridos,.

2.8. Prácticas Reflexivas

La práctica reflexiva se refiere a un acto del pensamiento en la acción y sobre la acción (Perrenoud, 2011) ésta presenta una diferencia sobre la reflexión cotidiana, en el sentido de que la primera, debe convertirse en un hábito, en una postura casi permanente ante una situación, y ante la propia acción, mientras la segunda, es solo un acto momentáneo.

Según Perrenoud (2011), la reflexión puede darse en cualquier momento, sin embargo, requiere ser conducida y constante, al punto de convertirse en una costumbre, en un hábito de análisis “sobre la situación, los objetivos, los medios, los recursos, las operaciones en marcha, los resultados provisionales, la evolución previsible del sistema de acción” (pág. 30). Esto, significa, que el profesional en el ámbito educativo se pregunta sobre lo que pasa, lo que se puede hacer, sobre los riesgos y las precauciones que se han de tomar. Sobre esto, Perrenoud (2011) plantea que, la práctica reflexiva sobre la acción,

Es tomar la propia acción como *objeto de reflexión*, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, a lo que habríamos podido o debido hacer de más o a lo que otro practicante habría hecho ya sea para explicarlo o hacer una crítica. (pág. 30)

Quiere decir que, *sobre* la acción y *en* la acción (en este caso la enseñanza) se reflexiona para tomar decisiones que movilicen hacia cambios significativos en las prácticas.

Esta toma de decisiones es un elemento importante dentro de las prácticas reflexivas pues es para ello que se realizan. Como lo propone Perrenoud (2011) “Se da por supuesto que el actor sabe lo que hace y que, por tanto, puede cuestionarse los móviles, las modalidades y los efectos de su acción” (pág. 137). Esto, según el autor, otorga lucidez ante cada uno de los actos que se llevan a cabo, en especial en las prácticas pedagógicas, ya que, si no se realizan las reflexiones debidas, podría caerse en la repetitividad, la ceguera ante los efectos negativos, e incluso, impedir que los aprendices reflexionen por si mismos.

La reflexión constituye entonces, una de las responsabilidades del docente, pues ella posibilita la transformación, el proceso indagativo al interior del aula, y por ende moviliza los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues su objetivo central es la mejora de los mismos, y debe convertirse en una constante, pues al ser una práctica con un rol organizativo que se enfrenta a problemas que en la mayoría de los casos no presentan esa misma condición de estructuralidad y mas bien se podrían catalogar como situaciones poco definidas (Schôn, 1992). Por lo cual, la manera de encontrar la salida más efectiva a esos problemas o situaciones es, a través de la denominación y la estructuración que otorga la reflexión en la acción y sobre la acción por la que se posibilita la solución técnica de los casos que así lo requieran.

En tal sentido, puede decirse que la reflexión en la acción las teorías de la acción, como las contienen valores, estrategias y supuestos subyacentes que dan cuenta de los patrones individuales de comportamiento interpersonal. Mientras que, la reflexión sobre la acción es un diálogo de pensamiento y acción a través del cual el profesional se va volviendo más diestro (Schôn, 1992).

3. Marco Metodológico

A continuación, se presenta la metodología que orienta el desarrollo de la investigación, para lo cual se aborda el tipo de investigación, diseño, la población y muestra, las hipótesis, variables, técnicas e instrumentos, y el procedimiento. Además, se plantean la unidad de análisis y la unidad de trabajo, como aspectos fundamentales para el análisis de las prácticas, que será abordado desde una lógica cualitativa, complementaria al estudio.

3.1. Tipo De Investigación

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque cuantitativo, pues busca determinar la incidencia de una variable sobre otra, para lo cual se acude a la medición y valoración de los datos, en este caso asociados a los desempeños de los estudiantes en la producción de textos. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) este tipo de investigaciones “se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da éste, o por qué dos o más variables están relacionadas” (p. 74). Por lo que el propósito principal de ésta investigación es determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de crónicas escritas, por parte de los estudiantes del grado 5° de primaria de la Institución educativa Divina Pastora, en su sede de Nuestra Señora de Fátima.

Además, desde el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza del docente, se pretende comprender y reflexionar acerca del propio quehacer en el aula, con el propósito de complementar las interpretaciones del objeto de estudio, pues claramente las prácticas de enseñanza inciden en el aprendizaje de los estudiantes. Particularmente, el análisis cualitativo según Hernández, Fernández y Baptista (2010) permite “desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos”. (pág. 7) con la condición esencial

de estar “enfocándose en comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto”. (pág. 364)

3.2. Diseño de la Investigación

El diseño de la investigación es cuasi-experimental intragrupo tipo Pre-test Pos-test, por lo que la muestra corresponde a un grupo ya constituido con anterioridad a la investigación y no elegido de manera aleatoria, además porque desde este tipo de diseños no se tiene el control de todas las variables, como es de esperarse cuando se trabaja con población humana, en la que diversos factores pueden incidir en los desempeños, actitudes, avances y retrocesos. Cabe aclarar que las pruebas Pre-test y Pos-test son contrastadas al finalizar el proceso para determinar la incidencia de la secuencia y comprobar o rechazar la hipótesis de trabajo.

3.3. Población y Muestra

La población objeto de investigación corresponde a los estudiantes de grado 5° de las instituciones educativas públicas del municipio de Riohacha , departamento de La Guajira.

La muestra está conformada por 15 estudiantes del grado 5°-01 de básica primaria de la Institución educativa Divina Pastora, sede Nuestra Señora de Fátima, ubicado en el barrio Villa Fátima, y cuyas edades oscilan entre los 10 y los 14 años. Los estudiantes pertenecen a un contexto socio económico bajo en estratos 1 y 2, por lo que presentan serios problemas de salubridad y nutrición. En su mayoría son de ascendencia Wayuu; algunos de ellos (11) viven en el barrio Villa Fátima, que comenzó siendo un asentamiento sub urbano de indígenas Wayuu en Riohacha. Los demás (4) residen en llamados resguardos indígenas cercanos o *Rancherías*.

3.4. Definición De Hipótesis

Hipótesis 1. La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejorará la producción de crónicas escritas de los estudiantes del grado 5° de primaria de la Institución educativa Divina Pastora sede Nuestra Señora de Fátima

Hipótesis 0. La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, no mejorará la producción de crónicas escritas de los estudiantes del grado 5° de primaria de la institución educativa Divina Pastora sede Nuestra Señora de Fátima.

3.5. Variables

3.5.1. Variable independiente

La secuencia didáctica como variable independiente de esta investigación, está soportada en los planteamientos de Camps (2003) quien afirma que “una secuencia didáctica es un ciclo de enseñanza en el que se relacionan las actividades y las intenciones pedagógicas, en pro del alcance de un objetivo” (págs. 33-46). Particularmente, en la presente investigación, con la secuencia *Crónicas de mi barrio: una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción textual, de los estudiantes de grado 5° de la Institución Educativa Divina Pastora, sede Nuestra Señora de Fátima.* se pretende el desarrollo de una serie de actividades intencionadas y significativas que permitan mejorar la producción de textos escritos, mediante la realización de propuestas articuladas y cuyos objetivos determinan una secuencialidad en la construcción de conocimiento.

La secuencia cuenta con 16 sesiones y 26 clases con las que se busca fortalecer las dimensiones: situación de comunicación, superestructura y lingüística textual, de la producción escrita de crónicas literarias. (Ver Anexo B, pág. 118).

Tabla N° 1 Fases de la secuencia didáctica.

FASES	INDICADORES
<p>Fase de preparación:</p> <p>En esta etapa se presenta el proyecto de escritura a los estudiantes. Además, se establecen los objetivos de enseñanza y de aprendizaje, para el buen desarrollo de las actividades que se llevarán a cabo. Por último, se determina la tarea integradora y el contrato didáctico.</p>	<p>Establecimiento de objetivos.</p> <p>Determinación de la tarea integradora: “LAS VAINAS DE MI BARRIO”;</p> <p>Compilación de crónicas escritas sobre sucesos interesantes para los alumnos de Quinto grado.</p> <p>Negociación del contrato didáctico.</p> <p>Presentación del proyecto.</p> <p>Identificación de saberes previos.</p> <p>Acercamiento inicial al tipo de texto.</p>
<p>Fase de desarrollo o de realización:</p> <p>Está conformada por las sesiones en las que se hacen explícitos los nuevos conocimientos, se realizan las actividades diseñadas para alcanzar los objetivos de enseñanza y aprendizaje haciendo simultáneamente la valoración continua del proceso. En esta fase de desarrolla el proceso de lectura y escritura.</p>	<p>Durante la fase del desarrollo se aplican 16 sesiones que conforman las actividades en el aula con los estudiantes:</p> <p>Reconocimiento de los elementos que constituyen la situación de comunicación de diversos tipos de textos, especialmente de las crónicas.</p> <p>Lectura y análisis de diversas tipologías textuales.</p> <p>Comparación de textos.</p>

	<p>Realización de esquemas.</p> <p>Comprensión de los elementos que conforman la lingüística textual.</p> <p>Planeación de la escritura</p> <p>Textualización de la crónica</p>
<p>Fase de evaluación:</p> <p>En esta se realiza una verificación al logro de los objetivos planteados con respecto al desarrollo de la comprensión y de la producción. Esta fase se desarrolla a lo largo de las actividades diseñadas y trabajadas en todas las sesiones de la secuencia, de tal manera que se pudieran efectuar las adecuaciones pertinentes que favorezcan la producción de crónicas literarias.</p>	<p>Revisión de la escritura</p> <p>Re-escritura de la crónica</p> <p>Presentación de la crónica</p> <p>Ejercicio meta cognitivo y reflexivo, para identificar las fortalezas y alcances generales.</p> <p>Implementación de rejillas de evaluación a lo largo del proceso.</p> <p>Valoración de los objetivos de la propuesta.</p> <p>Actividad de cierre.</p>

3.5.2. Variable dependiente: producción de crónicas escritas

La variable dependiente corresponde a la producción escrita de crónicas. De acuerdo con Jolibert & Sraiki (2009) Escribir bien es “Producir textos denominados auténticos, con autores y destinatarios reales, en situaciones reales de comunicación” (pág. 54) en otros términos, aprender a escribir es utilizar las palabras para que signifiquen lo que uno pretende que signifiquen en cada contexto.

Específicamente la producción de crónicas se entiende como un proceso en el cual se construye el significado de la realidad mediante el relato y la descripción detallada de los hechos, según González, (2005) “una crónica es un género narrativo con fuerte apoyo descriptivo, que recurre a la forma narrativa para el relato de acontecimientos, y a la forma descriptiva, para hacer sentir al lector inmerso” (Pág. 39).

Tabla N° 2 Variable independiente: secuencia didáctica de enfoque comunicativo

DIMENSIONES	INDICADORES	INDICES
SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN Hace referencia a los parámetros que conforman la situación real de comunicación, y que permiten producir textos reales y	Enunciador: Hace referencia a quien relata el texto y presenta su posición en el mismo, en este caso la posición de cronista, como testigo presencial	3. El autor asume el rol de cronista relatando los hechos con un orden y presentando su opinión al respecto.
		2. El autor asume el rol de cronista, relata los sucesos detallada y ordenadamente, pero no presenta su opinión al respecto.
		1. El autor no asume el rol de cronista, no da cuenta de su opinión de los hechos y solo describe hechos de manera aislada.

<p>auténticos, esto son, el autor, el destinatario, el contenido y el propósito. (Jolibert, 2006).</p>	que da fe de lo que ocurre.	
	<p>Enunciatorio:</p> <p>Es la persona o público a quien está dirigido el mensaje.</p>	3. En el texto se utiliza un lenguaje adecuado y pertinente para el lector.
		2. En el texto se utiliza un lenguaje adecuado, pero no pertinente para el lector.
		1. El lenguaje empleado en el texto es inadecuado para el enunciatorio establecido.
	<p>Contenido:</p> <p>Es el relato detallado de los hechos, es decir el tema, los sucesos y vivencias de quien realiza la crónica.</p>	3. El texto da cuenta del tema, los sucesos o acontecimientos reales recopilados por el cronista, presentando un contenido detallado y organizado.
		2. El texto da cuenta de sucesos o acontecimientos reales narrados por el cronista, presentando un contenido poco detallado, que no está organizado.
		1. En el texto no se evidencia el tema, los sucesos o acontecimientos reales recopilados por el cronista, ni un contenido detallado y organizado.

<p>SUPERESTRUCTURA</p> <p>La crónica es un relato unitario de estructura sencilla y tripartita que impresiona al lector debido a la especial distribución de las partes que la integran. Su estructura la conforman una entrada, el relato y la conclusión o cierre.</p> <p>(González, 2005)</p>	<p>Entrada:</p> <p>Es un título o frase de presentación. Se busca que sea concisa pero muy expresiva para que llame la atención de los lectores.</p> <p>(González, 2005)</p>	<p>3. En el texto se evidencia un título que da cuenta del contenido de la crónica y genera el interés del lector.</p>
		<p>2. En el texto se evidencia un título pero este no da cuenta del contenido de la crónica, y resulta poco llamativo.</p>
		<p>1. En el texto no hay título, o no es coherente con el contenido.</p>
	<p>Relato:</p> <p>Corresponde al desarrollo del contenido de la crónica mezclando información con interpretación para reconstruir los hechos de forma cronológica.</p> <p>Tiene en cuenta la libertad del cronista para narrar los</p>	<p>3. En el texto se presentan de manera cronológica los hechos, combinando la información con la interpretación del cronista.</p>
		<p>2. En el texto el relato presenta los hechos de manera cronológica pero no combina la información con la interpretación del cronista.</p>
		<p>1. El texto no presenta una lógica cronológica detallada, ni la interpretación del cronista.</p>

	hechos. (González, S, 2005).	
	Conclusión o cierre: Es un comentario del cronista, que sirve de cierre y reflexión, y donde tiene la libertad de mostrar su postura frente a los hechos. (González, S., 2005)	3. En el texto se evidencia un cierre, que da cuenta del final de la crónica y de la posición del cronista ante los hechos.
		2. En el texto se evidencia que el cronista le da cierre al relato con dificultades, y no asume una posición ante los hechos.
		1. En el texto no se evidencia un cierre que dé cuenta del final del relato.
LINGÜÍSTICA TEXTUAL Son las manifestaciones del funcionamiento lingüístico a nivel conjunto del texto: las opciones de enunciación (marca	Anáforas: Es la referencia de algo que no está presente pero que ya se ha enunciado antes en el texto, es decir, el conjunto de elementos que reseñan a una	3. En el texto se utilizan los adverbios, pronombres y verbos, para citar elementos ya antes mencionados.
		2. En el texto se utilizan adverbios, pronombres y verbos, pero no cumplen con la función de citar algo ya mencionado con anterioridad.
		1. En el texto no se evidencia la utilización de anáforas.

de personas, del sistema de tiempos, referencias de lugares, papel de los adverbios de tiempo y lugar); los sustitutos; las conexiones; el contenido semántico y su progresión a través del léxico; y lo que traduce la puntuación, los cambios de línea, las mayúsculas. (Jolibert, 1992)	cuestión mencionada con anterioridad.	
	Conectores: Son las palabras que enlazan los elementos del texto estableciendo una relación entre ellos. (Álvarez, T., 2010)	3. En el texto se evidencia el uso de conectores cronológicos, de causa efecto que permiten relacionar coherentemente los elementos del texto.
		2. En el texto se evidencia el uso de conectores, pero estos no permiten establecer cronología, ni el sentido causa efecto de los hechos.
		1. En el texto sólo se evidencia el uso de un sólo tipo de conector.
	Signos de puntuación: Son las marcas o signos gráficos, que cumplen una función organizadora de la textualización, dando sentido y relación a los elementos, son necesarios para	3. En el texto se evidencia el uso de signos de puntuación con función lógica.
		2. En el texto se evidencia el uso de algunos signos de puntuación con función lógica y otros que se emplean sin función lógica.
		1. En el texto no se evidencia el uso de signos de puntuación, o estos se usan sin función lógica.

	linealizar y codificar un texto. (Jolibert, 1992).	
--	--	--

Para las reflexiones sobre las prácticas de enseñanza se tendrán en cuenta una serie de categorías que serán revisadas a la luz de los registros del diario de campo del maestro investigador, por lo que es necesario concretar la unidad de análisis y la unidad de trabajo, que guían el complemento cualitativo, por el que se optó en este estudio.

3.6. Unidad De Análisis

Son las prácticas reflexivas sobre la enseñanza del lenguaje, entendidas según Ferreiro (1968) como la adopción de algún tipo de método para llevar al aula la práctica alfabetizadora, de manera consciente, introspectiva e intencionada. Y según Perrenoud (2011) como procesos que implican pensar el hecho educativo, antes, durante la acción y después de la misma, de hecho, es el acto mismo de la profesionalización docente con el fin de trascender a *formadores* que en el oficio de lo humano aportan a la transformación de la realidad.

El análisis de las prácticas reflexivas sobre la enseñanza del lenguaje se llevó a cabo a partir de las categorías identificadas en el diario de campo y determinadas por el grupo de maestrantes de la segunda cohorte de la Maestría en Educación, extensión Riohacha, dichas categorías se exponen a continuación:

Tabla N° 3 categorías de análisis para el diario de campo.

CATEGORIAS	DEFINICIONES
Descriptivo	Narra lo que sucede en el aula.
Autorregulado	Realiza cuestionamientos sobre la pertinencia de sus actuaciones.

Propositivo	Elabora propuestas pertinentes al contexto del grupo.
Critico	Asume una posición crítica a partir del análisis de lo que sucede en el aula
Disruptivo	Realiza cambios a sus prácticas habituales.
Como se entiende la producción	Son las maneras como el docente piensa o representa la producción.
Como se enseña la Producción	Procedimientos que el docente considera necesarios para enseñar ese saber.

3.7. Unidad De Trabajo

Un docente, formado en licenciatura en educación musical, con 5 años de experiencia en la enseñanza en las distintas áreas, en básica primaria en el municipio de Riohacha y que actualmente, es docente del área de sociales en este mismo ciclo de enseñanza en la institución educativa Divina Pastora sede Nuestra Señora de Fátima.

3.8. Técnicas e Instrumentos

Para la obtención de los datos necesarios para realizar la contrastación entre los niveles de producción escrita “antes” y “después” de la implementación de la secuencia didáctica se aplicó la consigna “Escribe un suceso real donde cuentes de manera detallada y ordenada una situación que haya ocurrido en tu comunidad, de la que fuiste testigo o te contaron. Ten en cuenta que debes dar tu opinión sobre lo sucedido y que el escrito será leído por tus compañeros de clase”, que fue validada junto con la rejilla de evaluación de la producción escrita, mediante prueba de expertos y posteriormente a través de un pilotaje.

La producción escrita fue valorada aplicando un pilotaje con estudiantes de la Institución Educativa Divina Pastora, en el grado 4º02 de la sede Nuestra Señora de Fátima para la evaluación de producción escrita de crónicas, cuyas dimensiones fueron *Situación de comunicación, superestructura y lingüística textual*.

Los indicadores que constituyen las dimensiones se midieron mediante la asignación de tres índices, correspondientes a su vez a los valores: 3, 2, y 1, con los cuales se determina si la producción escrita cumple, parcialmente cumple, o no cumple con el indicador determinado.

Tabla N° 4 niveles de desempeño

Nivel de desempeño	Rango de medición de la variable (Puntos obtenidos)
Alto	19 – 27
Medio	10-18
Bajo	1-9

Tabla N° 5 Rejilla de evaluación producción escrita de crónicas literarias.

DIMENSIÓN.	INDICADORES.	INDICES.			TOTAL.
		3	2	1	
SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN.	Enunciador Narra un suceso y toma posición respecto al mismo.				
	Enunciatario El léxico es adecuado a para alumnos de quinto grado.				

	<p>Contenido</p> <p>El texto tiene como eje central un suceso que el cronista vivió o del que se enteró.</p>				
SUPERESTRUCTURA.	<p>Entrada</p> <p>Se evidencia que el texto tiene una presentación concisa y muy expresiva para que llame la atención de los lectores.</p>				
	<p>Relato</p> <p>El texto desarrolla el contenido de la crónica mezclando información con interpretación.</p>				
	<p>Cierre</p> <p>El texto evidencia un comentario reflexivo donde el cronista muestra su postura frente a los hechos.</p>				
	<p>Anáforas:</p> <p>En el texto se hallan evidencias del uso de anáforas y sustitutos</p>				

LINGÜÍSTICA TEXTUAL.	para hacer referencias contextuales dentro del mismo.				
	Conectores: En el texto hay presencia de conectores dan cuenta de la progresión temática.				
	Signos de puntuación: En el texto se evidencia el uso de signos de puntuación que lo hacen estructurado y con ideas ordenadas.				

3.9. Instrumento para la recolección de la información cualitativa.

Para las reflexiones sobre la transformación de las prácticas docentes del profesor, se utilizó el diario de campo, con el fin de poder registrar y sistematizar sus experiencias durante la implementación de la secuencia didáctica. Según Sandoval (2002) un diario de campo es “un registro continuo y acumulativo de todo lo acontecido durante la vida del proyecto de investigación” (pág. 140).

3.10. Procedimiento

Esta investigación se desarrolló a través de cuatro etapas: diagnóstico, intervención, evaluación y contrastación.

Tabla N° 6 etapas de la investigación

FASE	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS
DIAGNÓSTICO	Identificar el nivel en la producción de textos narrativos	Consigna. Rejilla de evaluación de la producción de crónica.
INTERVENCIÓN	Planeación, diseño y ejecución de la secuencia didáctica.	Secuencia didáctica Diario de campo
EVALUACIÓN	Evaluar el estado final de la producción de crónicas	Consigna de escritura. Rejilla de evaluación de la producción de crónica. Rejilla de análisis de las prácticas
CONTRASTACIÓN	Comparación diferencias entre Pre-test y Pos-test	Estadística descriptiva
REFLEXIÓN	Reflexión sobre las prácticas pedagógicas del docente participante en el proyecto de investigación a partir de lo registrado en el diario de campo.	Diarios de campo.

4. Análisis de la Información

En este apartado se presentan los resultados; para ello, inicialmente se desarrolla el análisis cuantitativo, por lo que se contrastan los desempeños en los procesos de producción de crónicas escritas evidenciados por los estudiantes en las pruebas Pre-test y Pos-test, aplicadas antes y después de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, con el fin de determinar la incidencia de dicha propuesta. El análisis parte de la aplicación de la estadística descriptiva, ya que esta permite realizar una comparación de medias, lo que conduce a validar o no la hipótesis de trabajo planteada.

Posteriormente, y a partir de la realización de un análisis cualitativo, se presentan las reflexiones y conclusiones del docente investigador respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje, llevadas a cabo durante la aplicación de la secuencia didáctica, teniendo en cuenta para ello, las anotaciones recopiladas en el diario de campo durante el desarrollo de las clases.

4.1. Análisis Cuantitativo: Producción De Crónicas Escritas

En este apartado se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes antes y después de la implementación de la secuencia didáctica, para lo cual, se desarrolla la prueba de hipótesis mediante el uso de estadística descriptiva, y se realiza la contrastación de los resultados del Pre-test con el Pos-test. Luego, se exponen los desempeños de los estudiantes a nivel general, explicando los resultados que se hayan recopilado, profundizando posteriormente en los desempeños por dimensiones e indicadores.

4.1.1. Prueba de hipótesis

A continuación, se presentan los resultados de la prueba de hipótesis, para la cual se llevó a cabo la contrastación de los desempeños obtenidos en las pruebas Pre-test y Pos-test, con el fin de determinar la incidencia de la secuencia didáctica en la producción escrita de crónicas. De manera puntual, se empleó la estadística descriptiva, con el fin de evidenciar las diferencias entre los valores arrojados en las medidas de tendencia y los desempeños generales del grupo en dos momentos.

En la tabla 8 se muestran las medidas de tendencia central.

Tabla n° 8 Medida de tendencias entre Pre-test y Pos-test

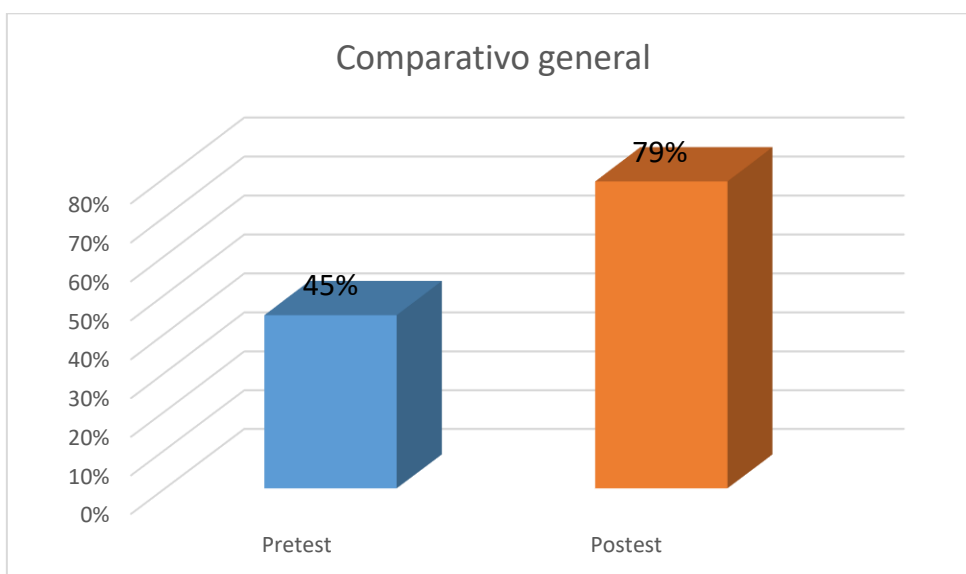
<i>Total Pretest</i>		<i>Total Posttest</i>	
Media	12,26666667	Media	21,66666667
Error típico	0,597348639	Error típico	1,189904625
Mediana	12	Mediana	22
Moda	11	Moda	27
Desviación estándar	2,313521332	Desviación estándar	4,608480795
Varianza de la muestra	5,352380952	Varianza de la muestra	21,23809524
Curtosis	-0,57497226	Curtosis	-1,231816445
Coefficiente de asimetría	0,544236221	Coefficiente de asimetría	-0,374813272
Rango	8	Rango	13
Mínimo	9	Mínimo	14
Máximo	17	Máximo	27
Suma	184	Suma	325
Cuenta	15	Cuenta	15

De acuerdo con lo expuesto en la tabla 7, los resultados obtenidos en la prueba Pre-test muestran que el grupo de estudiantes obtuvo una media de 12,26 mientras que en el Pos-test dicha medida fue de 21,66 lo cual indica que el promedio del grupo aumentó en 9.46 puntos. Al mismo tiempo, el grupo presentó en el Pre-test una mediana de 12 puntos mientras que en el Pos-test este valor aumentó a 22, mostrando una diferencia de 10 puntos. A su vez, la moda en el Pre-test se ubicó en el valor de 11 y en el Pos-test en 27 puntos, lo que indica que se presentó un

aumento de 16 puntos. En cuanto a la desviación estándar, el Pre-test presentó un rango de 2,313 y en el Pos-test de 4,608, lo cual registra una diferencia de 2,295 que indica una mayor dispersión en el grupo de estudio.

En línea con lo planteado anteriormente se rechaza la hipótesis nula y se valida la hipótesis de trabajo, lo que indica que la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejoró la producción de textos escritos de los estudiantes de quinto grado de primaria de la Institución Educativa Divina Pastora, Sede Nuestra Señora De Fátima, de la ciudad de Riohacha.

En las siguientes gráficas se presentan los desempeños generales obtenidos por los estudiantes en las pruebas Pre-test y Pos-test.



Gráfica n° 1: Comparativo general Pre-Test/ Pos-Test

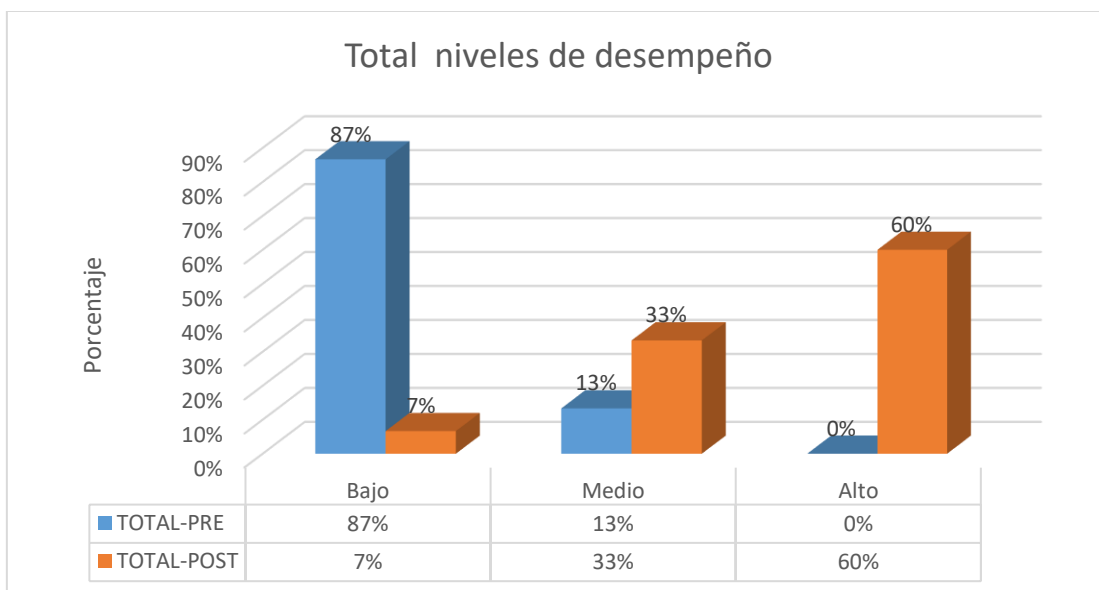
Tal como se puede observar en la gráfica anterior, los resultados de la contrastación señalan que hubo una mejoría general del desempeño del grupo, que corresponde a 34 puntos

porcentuales, ya que en el Pre-test los estudiantes tuvieron un rendimiento del 45% y al finalizar la implementación de la secuencia didáctica este indicó un aumento de nivel hasta el 79%.

Estos avances podrían deberse a la relación establecida con los fundamentos teóricos que sustentaron la planeación, la implementación y la manera de evaluar de la secuencia didáctica, y con las estrategias sugeridas por autores como Jolibert (1992; 2002). Se refiere esto a que, anterior a la implementación de la propuesta, la escritura era abordada en el aula, principalmente desde un enfoque que la configuraba como un *producto*, lo que, para el caso, permitió ratificar las dificultades que presentaron los estudiantes en lo que respecta a la producción escrita, coincidiendo con otras investigaciones como las realizadas por Camargo, Uribe & Caro (2012), al igual que Soto, (2014) que evidenciaron: Ausencia de experiencias de inmersión en procesos de escritura con sentido y para destinatarios y contextos reales, desconocimiento de la superestructura de textos narrativos y del tipo crónica, y problemas para presentar un texto con ordenado, con sentido y coherencia.

Por consiguiente, para el contexto de esta investigación, resultaron valiosos los aportes y planteamientos de Jolibert & Sraiki (2009) al sugerir abordar el ejercicio de la escritura en ámbitos escolares como un *proceso*, con el fin de lograr la movilización de experiencias, con ayuda de los conocimientos previos, todo esto a través de una rigurosa planificación del proyecto de escritura, que permitió a los estudiantes, la planificación, la organización de ideas, la revisión y el ajuste del texto. Lo que, probablemente, ayudó a que los estudiantes lograron la transformación evidenciada.

A continuación, se presenta la movilidad del grupo, según los niveles alto, medio y bajo, establecidos para determinar los desempeños de los estudiantes.



Gráfica n° 2: Niveles de desempeño.

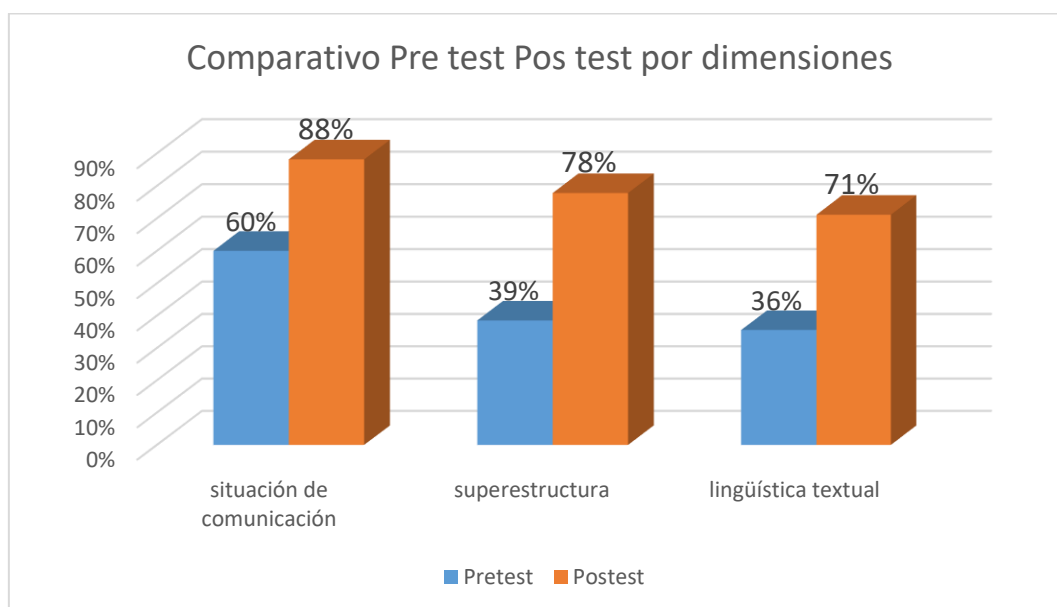
Por medio de la gráfica 2, es posible señalar que en un principio (Pre-test), el 87% de los estudiantes se ubicaba en el nivel bajo; un 13% en el nivel medio y, por ende, no se encontraron estudiantes en el nivel alto. Posteriormente, con la información obtenida al finalizar la implementación de la secuencia didáctica, en la prueba Pos-test se evidencia que hubo movilidad entre los niveles de desempeño, pues el porcentaje de estudiantes en nivel bajo fue de 7%, mientras que el 33% se ubicó en el nivel medio y el 60% en el nivel alto. Dicha movilidad, permite inferir que la implementación de la secuencia incidió de forma positiva en la mejoría de la producción de crónicas escritas de los estudiantes.

A continuación, se abordan los cambios presentados por los estudiantes en cuanto a la producción de crónicas, en lo que respecta a las dimensiones establecidas en la variable dependiente.

4.1.2. Análisis de las dimensiones

En este apartado se presenta el análisis de los datos recopilados tras la contrastación del Pre-test con el Pos-test, en cada una de las dimensiones contempladas en el diseño de la S.D, con el fin de constatar cuál se transformó más y cuál menos, y el análisis del porqué de dichos cambios. Las dimensiones a analizar son: situación de comunicación, superestructura, y lingüística textual.

A continuación, se presenta la gráfica que da cuenta del desempeño general del grupo en las dimensiones.



Gráfica n° 3: Comparativo Pre-test Pos-test por dimensiones.

La gráfica anterior muestra que, posterior a la implementación de la secuencia didáctica, el grupo presentó avances en cada una de las dimensiones; siendo la *superestructura* la que evidenció el mayor avance entre Pre-test y Pos-test, ya que presentó una diferencia de 39 puntos porcentuales, al pasar de 39% en la primera producción a 78% en la escritura final. Mientras que, la dimensión *situación de comunicación* a pesar de presentar también una transformación positiva al igual que las demás dimensiones, fue la que presentó menores avances, representados

en 28 puntos porcentuales de diferencia entre el Pre-test y el Pos-test, sin embargo, cabe aclarar que en dicha dimensión se evidencian los desempeños más altos en ambas pruebas, es decir, desde la primera escritura (60%), los estudiantes demostraron apropiación de los elementos correspondientes a los parámetros que orientan un acto comunicativo.

Teniendo en cuenta lo valores arrojados en la dimensión *superestructura*, las producciones evidenciaron una notable transformación, que puede ser el reflejo de que en lo que respecta a la manera cómo, por medio de las actividades diseñadas para la S.D, los estudiantes lograron comprender la manera como está organizada una crónica literaria, pudiendo identificar y comprender su estructura tripartita, esa a la que se refiere González (2005) cuando propone que las crónicas son de estructuras simples. De esta manera, los estudiantes lograron establecer para sus crónicas distintas entradas que, aunque no resultaron muy llamativas, captaron la atención de sus compañeros, generándoles el interés por leerlas, lo que, a su vez los obligó a que se concentraran, en planificar bien el orden de los hechos, con lo cual pudieran presentar en forma cronológica los acontecimientos y sucesos de los mismos. Esto en cierta medida les resulto fácil, debido a que, la S.D. permite la inclusión de las situaciones reales de comunicación dentro de un contexto determinado, como lo sugiere Jolibert & Sraiki (2009). Por consiguiente, y teniendo presente las costumbres y usanzas de la comunidad Wayuu, que como lo plantean Govea, Vera & Cristalino (2010) al decir que “la base de la educación y mantenimiento cultural es transmitida oralmente por la abuela materna, quien le enseña las costumbres y orígenes de su clan” (pág. 388) probablemente, debido a la flexibilidad y apertura que brinda la S.D se pudo incentivar el trabajo desde los elementos contextuales tales como su cotidianidad, su cosmovisión, lo que permitió que las crónicas de los estudiantes fueran redactadas con un intento plausible de riqueza en los detalles. Lo mismo puede decirse que sucedió con los juicios de valor que como cronistas

debieron darles a sus relatos pues desde el momento de planificación de la S.D se tuvo en cuenta que permitiera el que los estudiantes los pudieran realizar, ya que para ello culturalmente, y desde temprana edad, en su contexto deben realizarlos dado a que, como lo citan Amodio & Pérez (2006):

Generalmente, los padres llevan los niños a eventos importantes y, después, en casa, se les invita a reflexionar sobre el acontecimiento en el cual han participado, hasta que se interesen en las danzas, los velorios y los arreglos de conflictos, entre otros. (pág. 40)

Pero poco espacio para ello se les brindaba en las actividades tradicionales de la comprensión y producción textual.

Por otro lado, en lo que corresponde a la dimensión *Lingüística Textual*, se evidencia un avance de 35 puntos porcentuales, al pasar de 36% a 71%, lo que pudo deberse a que la secuencia fue potente en este aspecto para los estudiantes -que en su gran mayoría son de la etnia wayuu y el castellano es su segunda lengua-, y por medio de la S.D. lograron encausar mejor sus esfuerzos al aprendizaje de lo formal, de lo gramatical. Hecho que la planeación de S.D. tuvo en cuenta, configurando actividades, con el propósito de estructurar mejor la producción escrita y ampliar el rango de posibilidades lingüísticas, por medio del abordaje de las anáforas, los conectores y los signos de puntuación. Claro está, que hay que resaltar también, el trabajo realizado por la institución educativa con los docentes de lengua castellana, quienes han buscado fortalecer el uso correcto de estos, tanto en los procesos de lectura como de escritura.

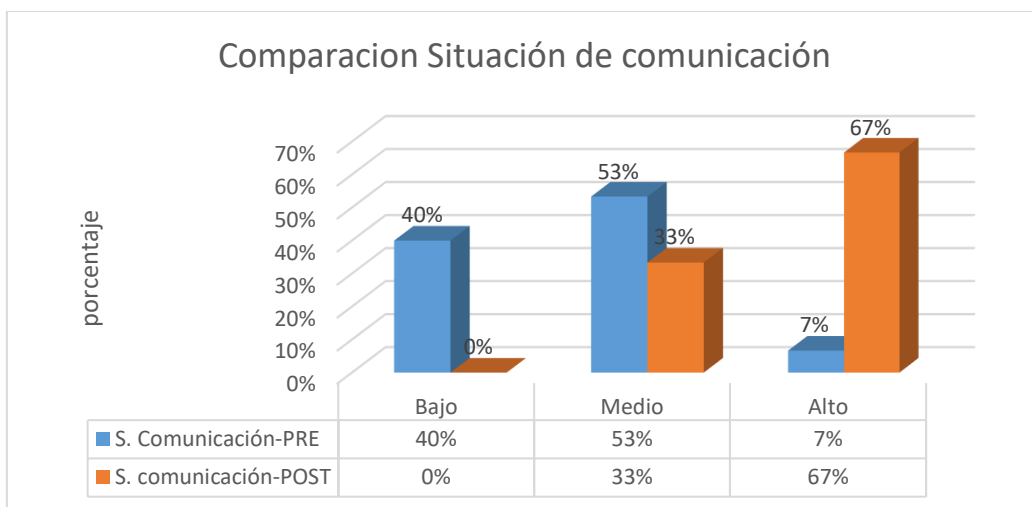
En cuanto a la *situación de comunicación*, cabe anotar que, si bien los estudiantes presentaron los más altos desempeños en dicha dimensión, esta fue a su vez la de menor transformación, lo que es comprensible dado que, aún se evidencia la ausencia de prácticas

pedagógicas que orienten a los estudiantes hacia el aspecto comunicativo de la enseñanza de la lengua y la literatura, que les permita redescubrir, comprender y producir textos que conlleven hacia una verdadera intención y ejercicio de la comunicación entre personas reales, dentro de cualquier tipo de contexto y además en el marco de cualquier área o asignatura, con lo que concuerda Cassany (2008) al invitar a que “se eduque a los estudiantes para ser escritores competentes, de manera que tengan en cuenta el problema retórico en toda su complejidad, incluyendo ideas sobre la audiencia, el propósito comunicativo y el contexto”. (pág. 118)

En suma, los resultados obtenidos a nivel general, se deben posiblemente a que la Secuencia Didáctica brindó el acceso a actividades que estimularon el desarrollo y adquisición de los conocimientos y subprocesos asociadas a la producción de textos, los cuales, permitieron el mejoramiento de los desempeños en la producción de crónicas por parte de los estudiantes, en cada una de las dimensiones involucradas en el análisis, las cuales se detallarán con mayor detenimiento a continuación.

4.1.2.1. Dimensión: Situación de comunicación

Aquí se muestra la movilidad lograda en los niveles de desempeño de los estudiantes en lo que respecta a la dimensión *situación de comunicación*, la cual está constituida por los indicadores: enunciador, enunciatario y contenido.

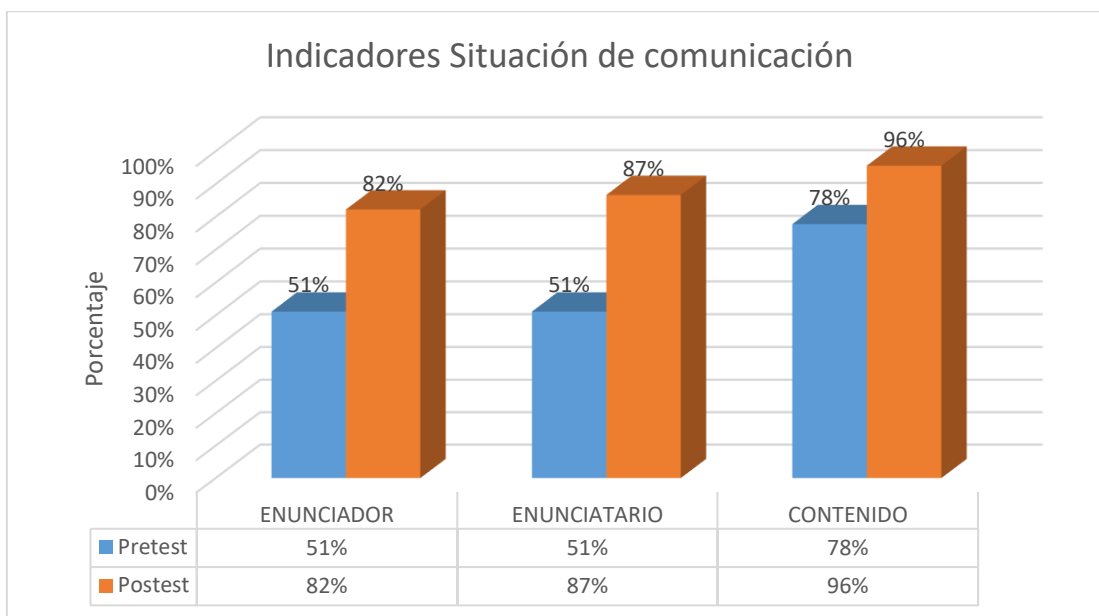


Gráfica n° 4: Comparación Niveles de Situación de comunicación.

La gráfica anterior muestra que, con respecto a la dimensión situación de comunicación, hubo una movilidad que da cuenta del avance del nivel bajo hacia el alto, dado que en el Pre-test el 40% de los estudiantes del grupo obtuvo un rendimiento bajo y en la prueba Pos-test ningún estudiante se ubicó en dicho nivel de desempeño, al avanzar hacia los niveles medio y alto. Además, al iniciar el proceso, solo un 7% de la población objeto de estudio, alcanzó el nivel alto, y al finalizarlo, el 67% se ubicó en el mismo nivel. Mientras tanto, en el nivel medio, la variabilidad y transformación no fue muy alta, debido a que un 53 % de los estudiantes obtuvo ese nivel en el Pre-test; mientras que en el Pos-test, los resultados obtenidos por el grupo, debido a la movilidad hacia el nivel alto, el porcentaje de estudiantes en nivel medio descendió al 33%, es decir, fueron más los que alcanzaron el nivel alto.

En general, los resultados evidencian cambios en lo que respecta a los indicadores que configuran una situación comunicativa al momento de escribir, como lo señala Jolibert (2002), parámetros que determinan el acto comunicativo. Pues, los estudiantes no solo trataron de crear oraciones complejas, sino que, intentaron transmitir un mensaje y provocar efectos sobre una audiencia determinada, como lo plantea Marro (1984).

La gráfica expuesta a continuación, presenta los resultados en cada uno de los indicadores que conforman la dimensión situación de comunicación.



Gráfica n° 5: Indicadores de la situación de comunicación

Como puede observarse en la gráfica 5, los tres indicadores presentaron notorias transformaciones en relación con los resultados obtenidos en las pruebas Pre-test y Pos-test. De manera específica, en el indicador *enunciador*, en la primera producción se obtuvo un desempeño del 51% y en la producción final un desempeño de 82%, para una diferencia de 31 puntos porcentuales. Seguidamente, en el indicador *enunciatorio*, los resultados arrojan un avance de 36 puntos porcentuales, al pasar de 51% a 87% en el Pos-test. Por último, el indicador *contenido*, evidencian una mejoría de 18 puntos porcentuales, ya que en la escritura inicial se obtiene un 78% de desempeño y en la escritura final, se avanza a un 96%, lo que da cuenta además de que dicho indicador, fue el que presentó mejores resultados en las dos escrituras, aunque claramente no fue el que representó los mayores cambios.

Los resultados permiten revelar que el indicador que más transformación presentó fue el de *enunciatorio*, dado que antes de aplicar la secuencia didáctica, los estudiantes desconocían de qué manera posicionarse, y aún más, las funciones y roles de este; lo que probablemente, se debe a que el trabajo realizado en el transcurso de su escolaridad se ha reducido a definir en los textos el autor, realizar apuntes biográficos sobre este y sus principales obras y cuando mucho, a representar teatralmente una escena importante de alguna de ellas, sin permitirles crear espacios de comunicación reales, como autores y/o destinatarios reales.

Del mismo modo, al restringirles las posibilidades que brinda el acceso y las actividades basadas en las diferentes tipologías textuales, para potencializar el lenguaje y la comunicación, se les niega la posibilidad de verificar lo planteado por Cassany (1999) quien refiere que “lo que realmente guía el uso lingüístico son los propósitos y no las estructuras sintácticas” (pág. 4) puesto que, aún se enfatiza en la memorización de las normas y en el producto final, ya sea dentro del discurso oral o escrito, y no en la elección de un registro válido para la situación comunicativa, el tipo de texto y sobre todo para el destinatario del escrito; mientras que, con la implementación de la secuencia didáctica para la producción de crónicas escritas, se trabajó desde la comparación, el uso y la transformación de diferentes situaciones de comunicación, intenciones, contextos, destinatarios y por ende roles de enunciación, es decir, se hicieron propuestas en las cuales los estudiantes tuvieron que escribir para sus compañeros como sujetos reales y auténticos, de manera que se estableciese un verdadero ejemplo de comunicación, al tiempo que se hacía inmersión en distintas tipologías textuales que ayudaron tanto a comprender y a diferenciar la crónica.

De esta manera, y encadenado a lo dicho anteriormente, a través de la S.D. se intentó que se lograra la consecución de lo planteado por Lomas & Osoro (1993) al sugerir que:

La adopción de un enfoque comunicativo y funcional a la hora de acercarse, en la escuela, a los fenómenos del lenguaje y la comunicación supone atender, en fin, a la diversidad de usos verbales y no verbales que los alumnos y las alumnas utilizan en sus prácticas comunicativas habituales (como oyentes, hablantes, lectores o autores de textos de diversa índole e intención), a los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción de mensajes orales, escritos e iconográficos y a las normas socioculturales que rigen esos usos (pág. 96)

Para lo cual, los estudiantes se dispusieron a utilizar un léxico apropiado para su nivel educativo y para el contexto en el que se encuentra inmersa la institución, aunque aún hay mucho trabajo por realizar debido a que los procesos escriturales desde su propia experiencia o argumentación, constituyen un trabajo que muy pocas veces (así expresado por los mismos estudiantes) ha sido planteado y llevado a cabo en las actividades pedagógicas de la institución y del aula, sobre todo en lo que respecta al uso de las distintas tipologías textuales y al escribir para alguien diferente al docente.

Con respecto a indicador *contenido* que fue el que menor transformación obtuvo en la contrastación, la razón más plausible para que esto se halla presentado es que, desde la realización del Pre-test, los estudiantes obtuvieron un rendimiento alto que, aunque resulta llamativo y gratificante evidenciar, genera que el nivel de exigencia deba ser mayor al inicial para poder superarlo en una prueba final mientras que, el grupo en su mayoría destino sus esfuerzos en tratar de comprender y aplicar los conocimientos y habilidades sobre los conceptos que anteriormente desconocían o no dominaban como lo fueron los otros dos indicadores.

Ahora bien, para alcanzar lo anteriormente expuesto, se tuvieron en cuenta y se aplicaron distintas estrategias con el fin de que los estudiantes lograsen identificar principalmente el tipo de contenido que se deseaba escribir para una crónica, y las funciones del *enunciador*, en lo que

respecta a ceder la voz, y el tipo de enunciatario a quien va dirigida la obra. Para ello, tuvieron la oportunidad de leer crónicas expertas a la par de otros tipos de texto, y hacer comparaciones tratando de hallar las diferencias y similitudes, y convertir un tipo de texto en otro, desde los hallazgos realizados por ellos y su comprensión al respecto.

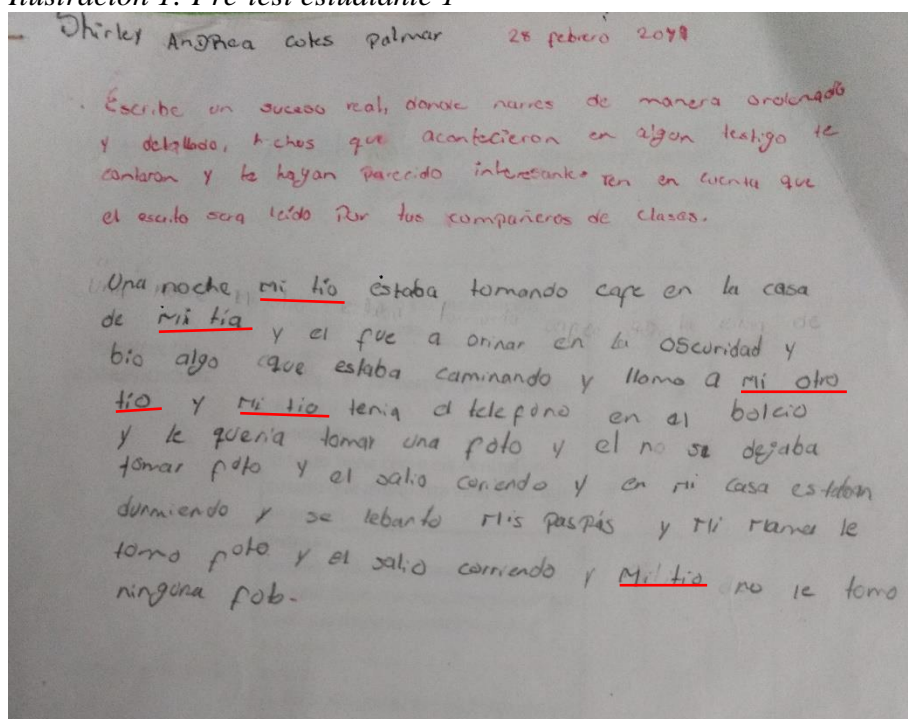
Para poder entender mejor esta incidencia positiva de la secuencia didáctica en la producción escrita de crónicas, hay que remitirse al trabajo realizado en los distintos momentos de su aplicación. En un primer momento de la S.D. se evidenció que los estudiantes de grado quinto escribían textos reales referentes a sucesos que habían presenciado o que algún familiar cercano les había contado, pero muchos de esos sucesos eran relatados a manera de cuento. Además, como enunciadores, no entendían ni sabían cómo ceder la voz a distintos personajes, ya que, pocas o ningunas referencias detalladas hacían de ellos y solo los presentaban como elementos dentro de su relato. Y, en algunos casos, se llegó a encontrar que el texto hacía referencia a un enunciador impersonal. Todo esto, afianza los hallazgos de Serrano & Peña (2003) en los que plantea que, en la mayoría de las aulas, los estudiantes solo tienen oportunidad de desarrollar la habilidad que les permita adquirir el código escrito, simplemente para poder copiar un texto y tomar dictado, pero que de ahí en adelante las tareas de autoría en las que son sus ideas y su rol de enunciación los que se ponen a prueba, representan mayor dificultad.

De otra parte, en la secuencia didáctica se introdujeron una serie de sesiones, que permitieron a los estudiantes acceder, y comprender distintas tipologías textuales, con el fin de diferenciarlas según su función, sus elementos, y el contexto en el cual se enmarcaba cada una, para aterrizar luego en la crónica y así, hacer comparaciones, y un análisis que les permitiera encontrar la forma de escribir, con un propósito, con un *contenido* atrayente y recurriendo a distintas voces para ello, y sabiendo cuál o cuáles serían sus posibles *enunciatarios*. Así pues, se diseñaron

actividades que llevaron a los estudiantes a preguntarse, ¿Para qué se escribe? ¿Para quién se escribe? ¿Sobre qué y quiénes se escribe? Y ¿Qué elementos deben incluirse en el texto para que sea claro y atrayente? Para que, de esta manera, aunque siga considerándose un código adquirido, sea usado como lo plantea Cassany (2008), en una situación concreta dentro de un contexto y haciendo uso de una variedad de estrategias que faciliten la comunicación.

Como evidencia de los cambios obtenidos en la producción textual a partir de las propuestas diseñadas, se presenta un ejemplo, en el que se comprueba la transformación de un estudiante entre el Pre-test y el Pos-test en lo que respecta a esta dimensión y a los indicadores mencionados.

Ilustración 1: Pre-test estudiante 1



Como puede observarse, para el caso de esta estudiante, en el texto que realizó para el Pre-test solo se limitó a describir un suceso. Sí, bien fue real, como narración, carece de elementos que

permitan reconocer qué posición toma. Simplemente se percibe el planteamiento de información de una manera simple, que no evidencia un punto de vista en el texto ni a quién va dirigido.

Ilustración 2: Pos-test estudiante 1

El hecho de
tío Ilder.

Un día en una tarde nublada ocurrió un hecho el 29 de febrero del 2019 a las 6:12 que se trata de mi tío Ilder de josos cotas pushaina que el estuvo tomando alcohol y se encontraba en el cementerio y venia abia rumbo a su casa por la carretera que iba a pancho se estaba durmiendo en la moto y se encontraba encima de una loma y habia muchas piedras que hizo que explotara la llanta trasera y la moto cayó y el fue rodando y se fracturó el brazo y raspado. El estubo cerca de la casa de su hermanastra y su sobrina que qui en lo resento y lo llevaron a la clinica de Pishachay y su sobrina hizo un llamado a la casa de mi abuela se abosto al escuchar que su hijo esta en la clinica mi tío fu otro de mi tío y le informo a mi tía Claudia que estaba en buen estado de salud para que mi abuela no se asustara y al dia siguiente le dieron de alta y cuando llego a la casa y mi abuelo lo regañó habia manejado la moto tomado y mi abuelo estaba bravo con el por que le tocaba arreglar la moto y estaba como una chatarra y pasaron 2 meses le entregaron la moto a la dueña que es nuestra vecina. Desde ese dia entendi que no se debe manejar la moto es estado de embriagues.

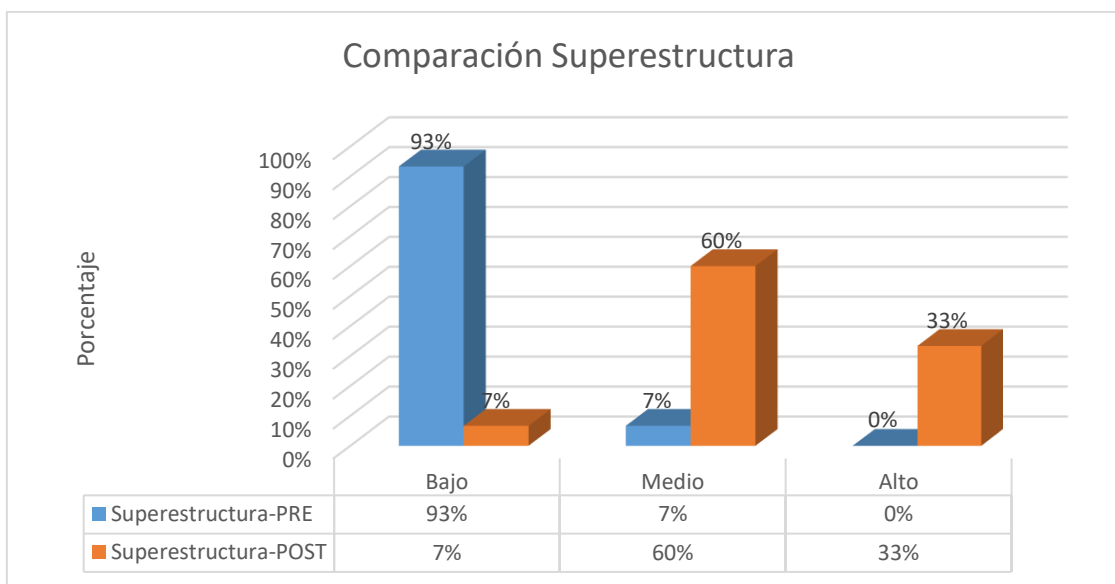
autor(a): Shirley Andrea cotas palmar

Ahora bien, para el caso del Pos-test de la misma estudiante, aunque la estructura siguió siendo de un solo párrafo, dentro de ella el texto presenta un enriquecimiento en los elementos definidos en la dimensión, es decir en los indicadores. Ya que se evidencia que a los personajes se les otorgan roles, junto a esto, el texto denota que se tiene en cuenta a un destinatario, y que ya no se escribe para el docente-revisor. Esto se evidencia en que la construcción del contenido es

legible y está teniendo en cuenta los usos y costumbres para comunicarse, arraigados en su comunidad. Todo este trabajo lo realizaron, con el fin de que, sabiendo que sus destinatarios serían sus propios compañeros de clase, se sintieran atraídos por el suceso, y su enriquecida descripción. De manera que esta segunda producción, deja claro que se presentaron avances a partir de la implementación de la secuencia didáctica. Así, se verifica lo planteado por Camps (1995) quien propone las potencialidades del trabajo por secuencias e invita a llevar al aula alternativas didácticas que, como invita Jolibert, atraigan a los estudiantes, haciendo que interroguen ellos mismos los textos leídos, para poder aportar a sus propias producciones; ya que, se aprende a producir textos leyendo. (Jolibert, 1991).

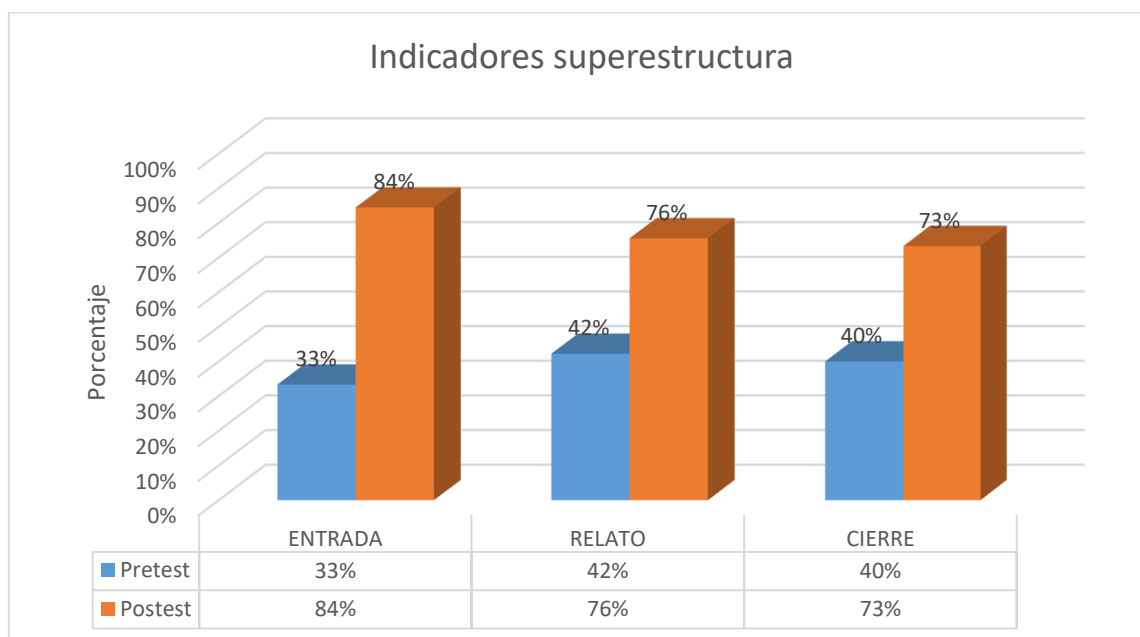
4.1.2.2. Dimensión: Superestructura

Aquí se muestran las transformaciones presentadas en los desempeños de los estudiantes con respecto a la dimensión *superestructura*, la cual está constituida por los indicadores: entrada, relato y cierre.



Gráfica n° 6: Comparación por niveles de la dimensión Superestructura

En lo que respecta a la dimensión superestructura, la gráfica anterior evidencia que, se presentó una incidencia favorable de la secuencia didáctica en lo que respecta a la comprensión y dominio de la forma o silueta predominante en la crónica literaria. Esto puede afirmarse, debido a que hubo movilidad en el porcentaje de estudiantes hacia niveles superiores, ya que si nos remitimos al Pre-test la gran mayoría de estudiantes, específicamente el 93% de ellos se ubicó en el nivel bajo con respecto a esta dimensión, mientras que un 7% se ubicó en el nivel medio y ninguno llegó a ubicarse en el nivel alto. Es decir, que en esta dimensión gran parte del grupo no comprendía ni dominaba la forma en que se escribe una crónica. Luego, en el Pos-test, y debido probablemente a las potencialidades de lo trabajado, el 60% de los estudiantes se trasladó principalmente hacia el nivel medio, y el 33% al nivel alto, mientras que un 7% permaneció en el nivel bajo.



Gráfica n° 7: Indicadores de la superestructura

Con respecto a las transformaciones presentadas en esta dimensión, puede mencionarse que, según los indicadores señalados, el que mayor transformación tuvo fue la *entrada*, ya que en el Pre-test, los estudiantes obtuvieron un rendimiento de 33%, mientras que en el Pos-test alcanzaron un 84%, lo que indica que se presentó una mejoría de 51 puntos porcentuales. En cuanto al indicador *cierre*, es de aclarar que presentó menor transformación, pues los resultados dan cuenta de un avance de 33 puntos porcentuales, al pasar de 40% en el Pre-test a 73% en el Pos-test, sin embargo, es evidente la transformación al respecto. Por otra parte, en lo que respecta al indicador *relato* el avance fue de 32 puntos porcentuales, debido a que en el Pre-test los estudiantes obtuvieron un resultado del 42%, mientras que, en el pos-test, alcanzaron un rendimiento del 76% lo que indica que también se presentó una transformación favorable referida a dicho indicador.

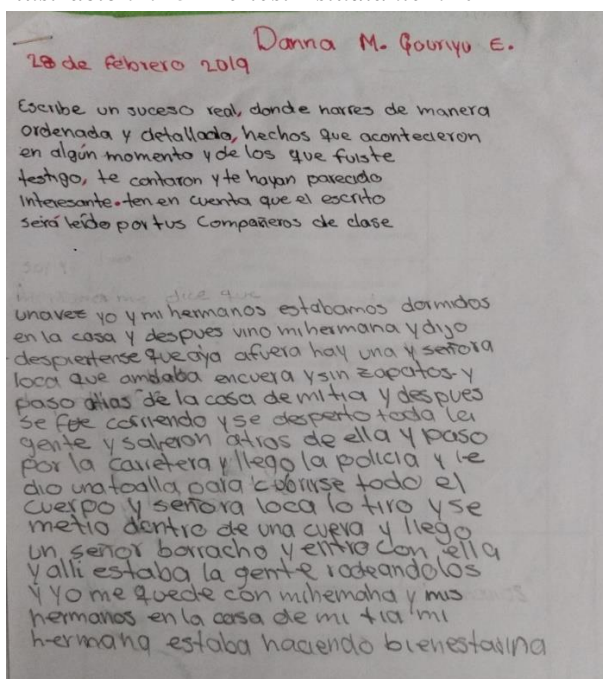
La razón más plausible por la cual se presentó esta mejoría estaría en el hecho de que, durante el desarrollo de la secuencia se motivó a los estudiantes a contemplar su propio contexto en los procesos de escritura, a pensar en la estructura de lo que se escribe, tanto desde la lógica del tipo de texto como desde el contexto, el contenido y el destinatario y por ende a reconocer la importancia de configurar desde el inicio la temática del texto, para llamar la atención del lector hacía la lectura, lo que en realidad no constituyó una tarea compleja, pues las condiciones socioeconómicas adversas en las que viven los estudiantes, han aportado incluso al desarrollo de su capacidad de juzgar situaciones de su contexto, de manera que ello facilitó la selección de las historias para sus textos, a los cuales lograron darle títulos o entradas acordes a los sucesos que relataron. Esto no fue fortuito porque, para el diseño y planeación de la S.D. se tuvo en cuenta lo que los estudiantes manifestaron sobre sus anteriores años de escolaridad, en los cuales, y según sus aportaciones, supuestamente no habían tenido la oportunidad de abordar los procesos de

lectura con el fin de realizarle un tipo de análisis diferente al de buscar personajes principales, extraer ideas primarias y secundarias y explicar lo comprendido sobre las lecturas asignadas, y por ende la escritura se reducía a la transcripción de las típicas tareas de investigación, o los resúmenes acostumbrados. Por lo cual, entre sus responsabilidades y tareas al momento de escribir un texto, no contemplaban la importancia de asignar, por ejemplo, un título, detallar adecuada y pertinentemente el relato, y darle un cierre coherente con la temática y las convicciones del autor para su escrito.

Dichas transformaciones también pueden deberse a que, durante la implementación de la secuencia didáctica, los estudiantes tuvieron la oportunidad de leer crónicas expertas y que además conllevaban una fuerte conexión con la cultura predominante en la comunidad, es decir, la Wayuu. Además, se realizó una actividad en la que se presentaron imágenes de distintos hechos, con el fin de que, por medio de su imaginación y suposiciones, logaran otorgarle un título y una pequeña interpretación a cada una de ellas.

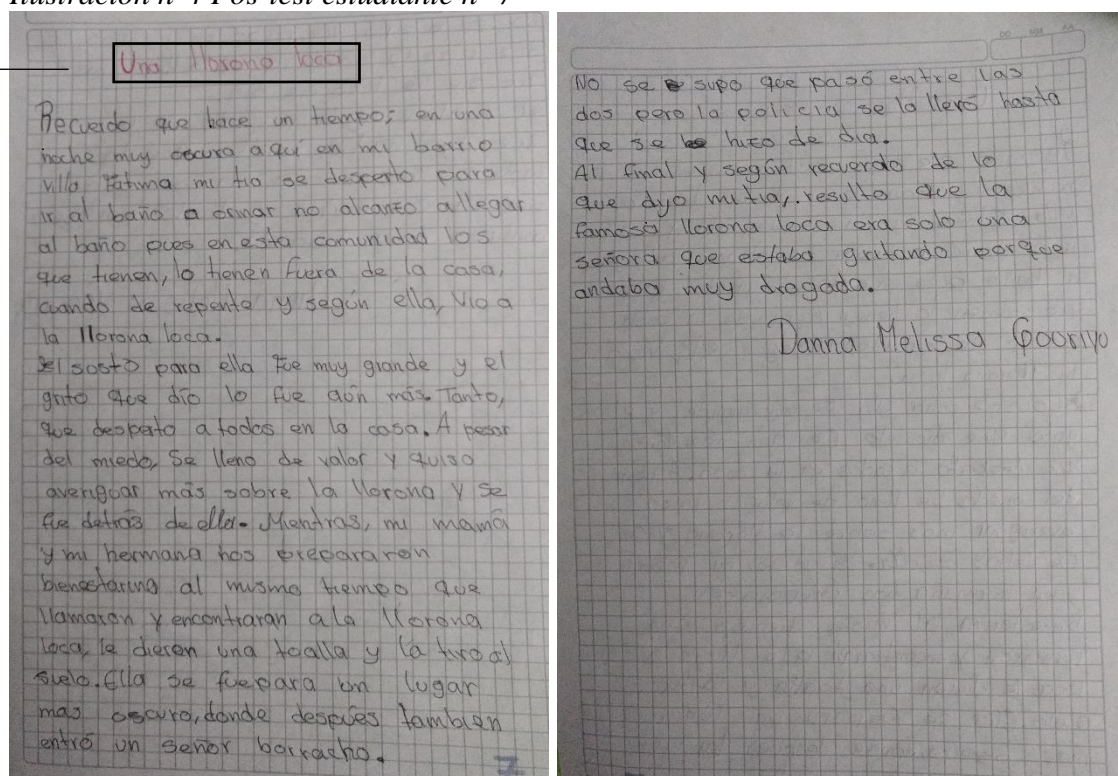
A continuación, se presenta un ejemplo que da cuenta de las transformaciones en el indicador *entrada*, evidenciadas en la producción realizada por el estudiante N° 7 del grupo objeto de estudio.

Ilustración n° 3 Pre-test Estudiante n° 7



Como puede observarse en la escritura inicial del estudiante n° 7, es evidente que no le otorgó un título que le sirviera de entrada impactante a su texto. Simplemente se dedicó a relatar el suceso que recordó, tratando así cumplir con la consigna dada para el desarrollo del Pre-test. Así pues, el hecho de no haber asignado un título, pudo incidir en el desinterés de los compañeros que leyeron su texto y en quienes optaron por no leerlo, pues no supieron con antelación cual podría ser el contenido del relato, el cual además podría resultar interesante para ellos, ya que, en su comunidad y su cultura, las historias de brujas, fantasmas, espíritus y demás fenómenos sobrenaturales son muy significativas y llaman permanentemente su atención.

Ilustración n°4 Pos-test estudiante n° 7



Entrada creada por la estudiante

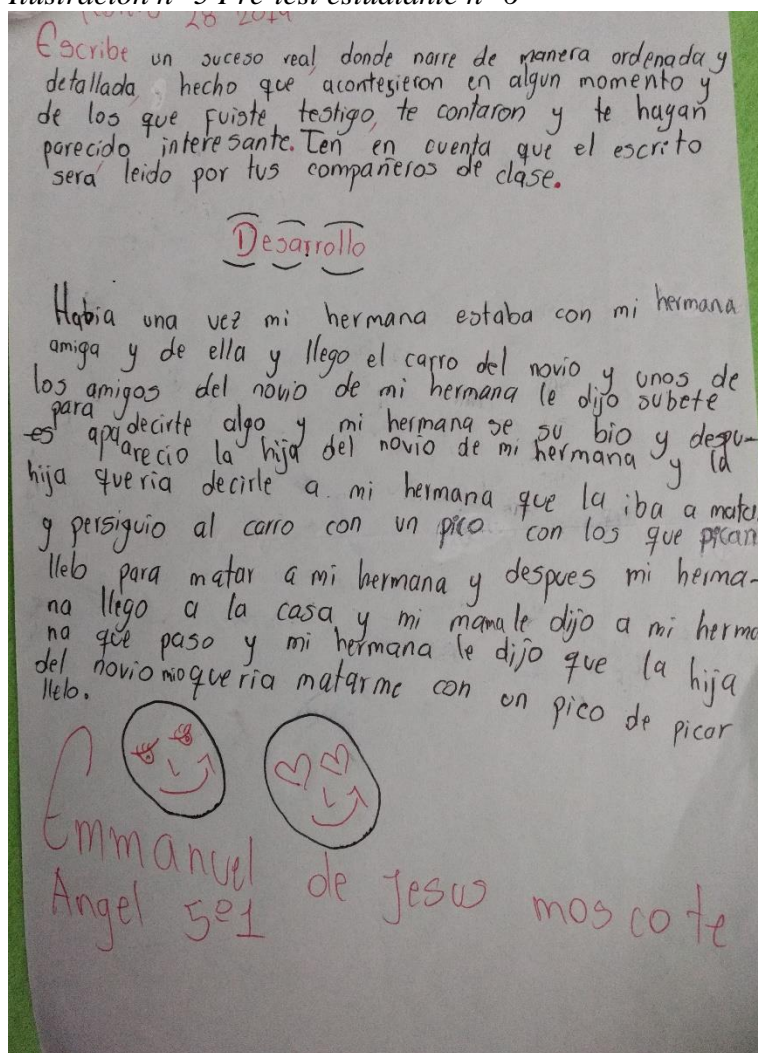
Ahora bien, en lo que respecta a la producción final o Pos-test de la misma estudiante, puede evidenciarse la transformación que se presentó en lo referido a la entrada de su texto, la cual, por las características mencionadas en el párrafo anterior, se torna llamativa e impactante para todos, en especial, para los compañeros que leyeron su relato. El hecho de recurrir a las creencias populares para llamar la atención del lector, permite vislumbrar que se tuvieron en cuenta las características de lo que una crónica debe presentar en el título y entrada para que los posibles lectores sientan la curiosidad y la necesidad de leer el texto.

Por otro lado, en lo correspondiente al indicador *relato*, se evidencian también transformaciones que señalan que la S.D. incidió en la mejoría de la producción escrita de crónicas.

Dichas transformaciones podrían haber sido alcanzadas debido a la serie de actividades que se propusieron en la S.D. que trataron de romper con la limitación de los estudiantes a la hora de enfrentarse a una hoja en blanco y escribir un suceso sin saber cómo hacerlo, debido a la falta de experiencias escriturales tanto en la institución como en su entorno familiar. Esta ruptura se planteó, en primer lugar, realizando varias lecturas de las mismas crónicas expertas llevadas al salón de clases, para poder interpretar y reinterpretar lo que ya se había dado por entendido. También, se realizaron rejillas en las cuales se escribían el *qué*, el *cómo*, el *cuándo*, el *dónde*, el *por qué*, el *para qué*, y *en qué orden* de sucesos, creían que se había escrito esas crónicas, y el mismo ejercicio hicieron de manera previa a su propio escrito, y así, pudieran tener organizado el material para sus relatos.

Para constatar dichos cambios en lo que respecta al *relato*, se presenta a continuación el trabajo realizado por el estudiante n° 6 tanto en el Pre-test, como en el Pos-test.

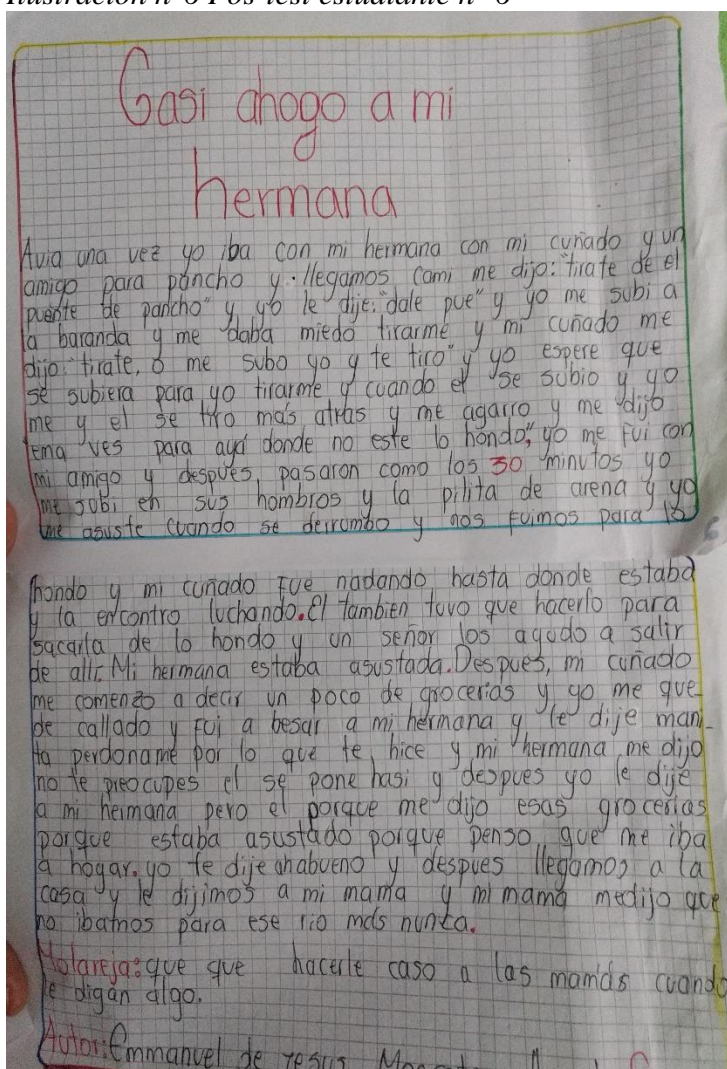
Ilustración n° 5 Pre-test estudiante n° 6



En este caso se observa que, además de ser un texto en mono-bloque, sin signos de puntuación y con otras deficiencias, el estudiante describe una situación e intenta hacerlo tratando de plasmar un orden en los sucesos del mismo, sin embargo, el relato se pierde por la poca estructura narrativa en medio de las descripciones que no detallan los hechos, excepto lo que más impactaba. En suma, hay una especie de cronología, pero no se le encuentra una lógica clara que permita en una sola lectura poder interpretar lo que el autor quería presentar.

Más adelante, y por cuenta de la implementación de la S.D. este mismo estudiante presenta un nuevo texto, siendo este el siguiente:

Ilustración n°6 Pos-test estudiante n° 6



En esta oportunidad, el mismo estudiante demuestra que para él, ahora es importante dar cuenta de los sucesos de manera que puedan ser comprendidos claramente y para ello recurre a la narración de manera ordenada, detallando cada uno de los eventos, dando relevancia a los más importantes dentro del relato y tratando de presentar una posición. Es claro también, que aún le cuesta darle un cierre que permita percibir una posición subjetiva al estilo de las crónicas, y aún recurre al tradicional modelo de las fábulas. Pero al menos su relato contiene elementos que pertenecen de algún modo a la superestructura de las crónicas. La propuesta "Crónicas de mi

barrio”, facilitó la presentación de narraciones que, mediante descripciones, permitieron conocer sucesos importantes para los estudiantes.

Ya para finalizar el análisis de la *superestructura*, el indicador *cierre* presentó también una transformación positiva. Y, aunque este fue el indicador que menor transformación tuvo en la presente dimensión, ello no representó una incidencia negativa en la misma. Tal vez, los resultados pueden estar relacionados con las actividades dentro de la S.D. basadas en las propuestas de Jolibert (1991) en cuanto se refiere a que se les permitió a los estudiantes interrogar los textos desde sus propios conocimientos previos, que accedieran a oportunidades de escribir textos completos, después de haber descubierto ellos mismos la silueta del texto que se propusieron escribir, con una intervención “secretarial” del docente, sirviéndole solo como un asistente en su ejercicio de producción escrita y permitiéndoles a ellos mismos poder crear su propio relato, desde su perspectiva, y con la oportunidad de dirigírselos a destinatarios que son miembros de su propia comunidad.

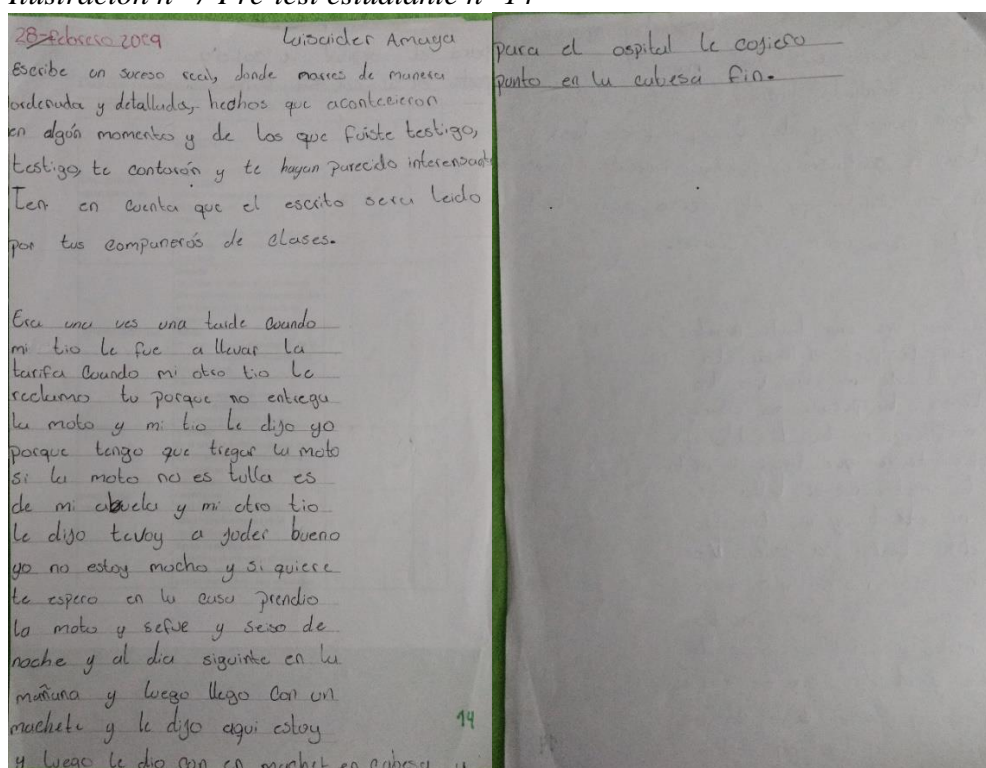
Fue así que, se pudo superar lo que menciona Camps (2001) citado por Gil (2010) cuando afirma que “en la didáctica de la lengua, ha predominado una orientación prescriptiva” (pág. 61) que brinda pocas las oportunidades realmente efectivas en el componente comunicativo y en donde se aborda el aprendizaje de la lengua y del lenguaje de manera enmarcada en rígidos patrones de trabajo y de conductas que no les permiten a los estudiantes la vivencia de experiencias significativas con la lectura y la escritura, y donde puedan escribir ellos mismos textos propios para destinatarios reales.

Sin embargo, aun cuando los estudiantes lograron avances reconocibles dentro de la dimensión, el tener que darle un cierre con un juicio de valor a un hecho que hayan vivido o que hayan escuchado y les haya llamado la atención, les resultó algo en lo que presentaron algunas

dificultades, por lo que requieren mayor acompañamiento y seguramente continuidad en la enseñanza de este tipo de procesos.

A pesar de esto, y como se mencionó anteriormente, el que haya sido el de menor transformación, no quiere decir que no haya tenido concordancia con los procesos de producción de los estudiantes. Para dejar evidencia de ello se presenta a continuación el trabajo realizado por el estudiante n° 14.

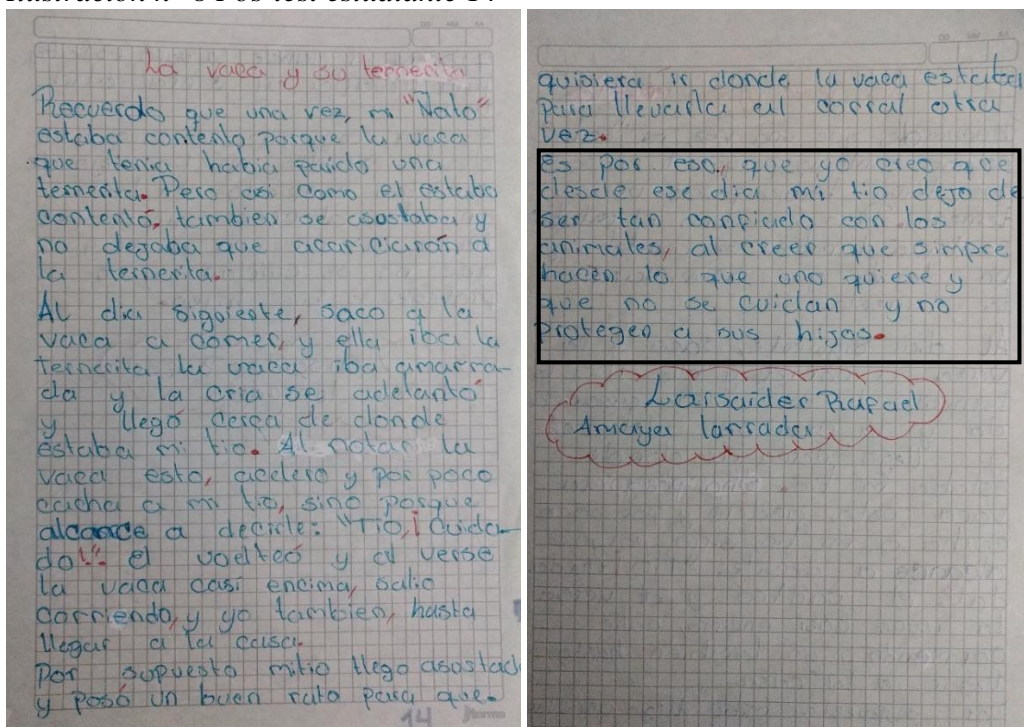
Ilustración n° 7 Pre-test estudiante n° 14



En este caso, el estudiante recurre al tradicional *fin*, para darle cierre a su relato, el cual es solo una descripción de hechos que escribió de manera algo ordenada y con cierto detalle; pero en el que, no logra establecer un cierre que indique cual es la posición que tiene el enunciador sobre el hecho que está narrando, ni el juicio de valor que le daría a los acontecimientos, tal cual como lo requiere una crónica escrita.

A diferencia de lo que se evidencia en el siguiente ejemplo:

Ilustración n° 8 Pos-test estudiante 14



Cierre realizado por el estudiante

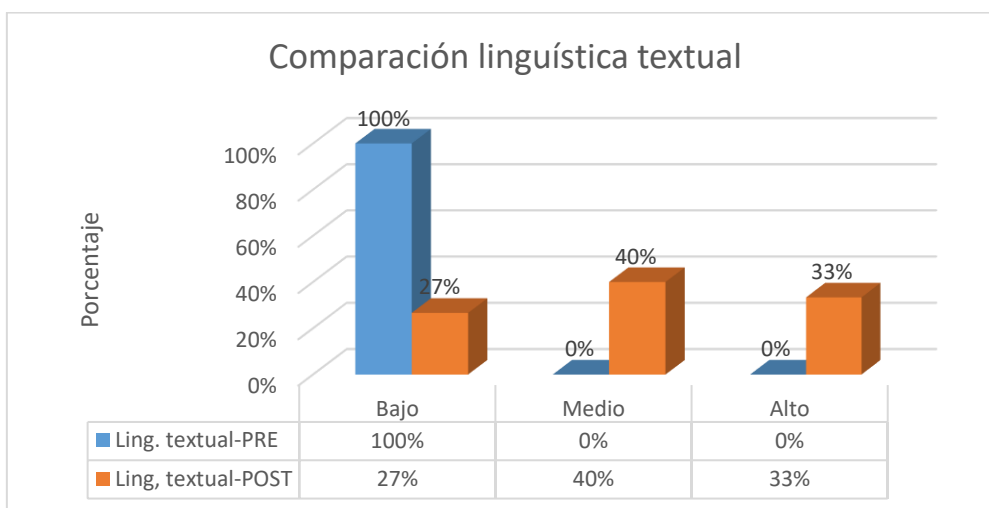
En este caso, lo realizado por el estudiante en el Pos-test, muestra un relato ordenado, detallado, y que presenta en el cierre una posición con la cual deja en claro lo que como enunciador, pretende hacerle llegar al lector sobre el cambio de actitud que su tío tuvo por causa de los sucesos narrados por el estudiante.

A pesar de los requerimientos que exige escribir una crónica, como la riqueza de detalles, lógica en el orden cronológico, y un cierre que contenga toques de juicios de valor subjetivos, en sí, esta posee una estructura sencilla, (*entrada, relato y cierre*) tal cual como la plantea González (2005). Por tal razón, algo similar fue lo que sucedió con el resto de los estudiantes: este hecho, les facilitó el poder escribir sus crónicas sin mayores requisitos que los ya mencionados, ya que

están acostumbrados desde su tradición oral, a escuchar y a relatar, con orden, con detalles y con juicios de valor. De esta manera, como lo plantea Camps (2003), y según lo realizado en esta investigación, conjugar en la S.D. una serie de actividades comunicativas dentro de las propias actividades de aprendizaje tales como: lectura de textos expertos, clasificación en orden cronológico de las sucesos relevantes de dichas obras, aplicación de rejillas a los mismos, creación de viñetas de comics describiendo un suceso, y darle diferente orden, comparaciones con otras tipologías textuales sobre el cierre de los textos, asignación de juicios valorativos a los cuentos leídos, etc., les permitió a los estudiantes, plantear un juicio de valor dentro de sus textos, enriqueciéndolos, pero sobre todo mejorando su capacidad de tomar postura frente a un hecho en particular, aspecto propio de la crónica.

4.1.2.3. Dimensión: Lingüística textual

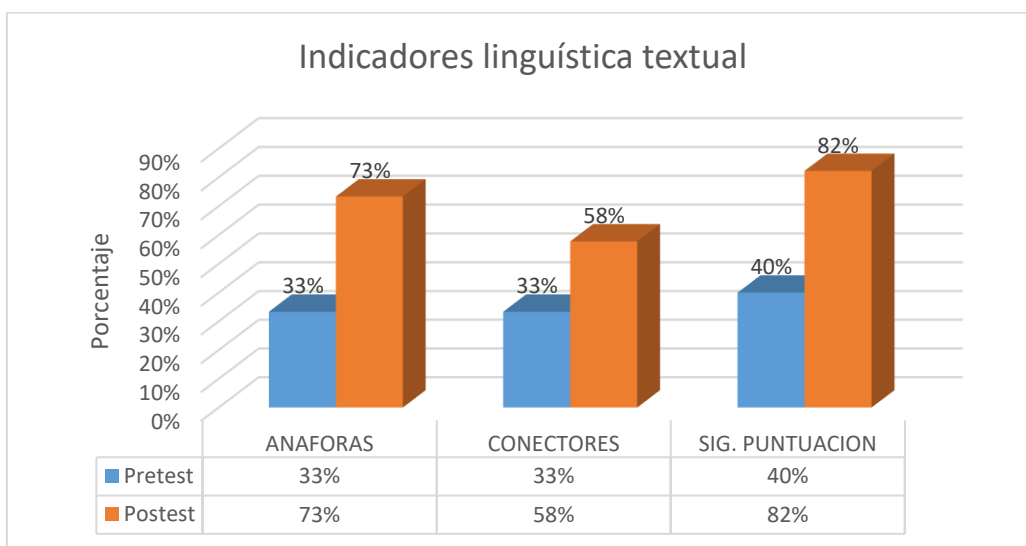
Aquí se presenta la movilidad en el desempeño de los estudiantes, con relación a la dimensión *lingüística textual*, que la conforman los indicadores: *anáforas*, *conectores* y *signos de puntuación*.



Gráfica n° 8: comparación de niveles de lingüística textual.

Como puede observarse en la gráfica superior, aunque en esta dimensión fue en donde se presentó la menor transformación, sin que eso signifique que los indicadores no hayan presentado transformaciones positivas en el rendimiento de los estudiantes, y eso se evidencia con la contrastación entre el Pre-test y el Pos-test. En tal sentido, los resultados muestran la movilidad del nivel bajo hacia los niveles medio y alto, ya que algunos estudiantes tuvieron dificultades y no lograron los propósitos planteados para esta dimensión.

De manera puntual, en el Pre-test el 100% de los estudiantes obtuvo un nivel de rendimiento bajo, y en el Pos-test se registró que un 27% de los estudiantes permaneció en ese mismo nivel, mientras que un 73% logró mejorar su rendimiento, de modo que un 40% alcanzó una mejoría que los ubicó en un rendimiento medio, y el restante 33% logró llegar a un nivel alto.



Gráfica n° 9: Indicadores de la lingüística textual

Como puede observarse, el indicador que mostró mayor transformación fue el de *signos de puntuación*, y el de menores cambios, *conectores*. En cuanto al indicador *anáforas* lograron una mejora de 40 puntos porcentuales en el desempeño, al pasar de 33% en el Pre-test a 73% en el

Pos-test; mientras que en el indicador *conectores* el grupo avanzó 25 puntos porcentuales, al obtener 33% en la primera producción y 58% en la última escritura, y, por último, en el indicador *signos de puntuación*, la mejoría fue de 42 puntos porcentuales, debido a que, como lo evidencia la gráfica, hubo un avance del 40% al 82%.

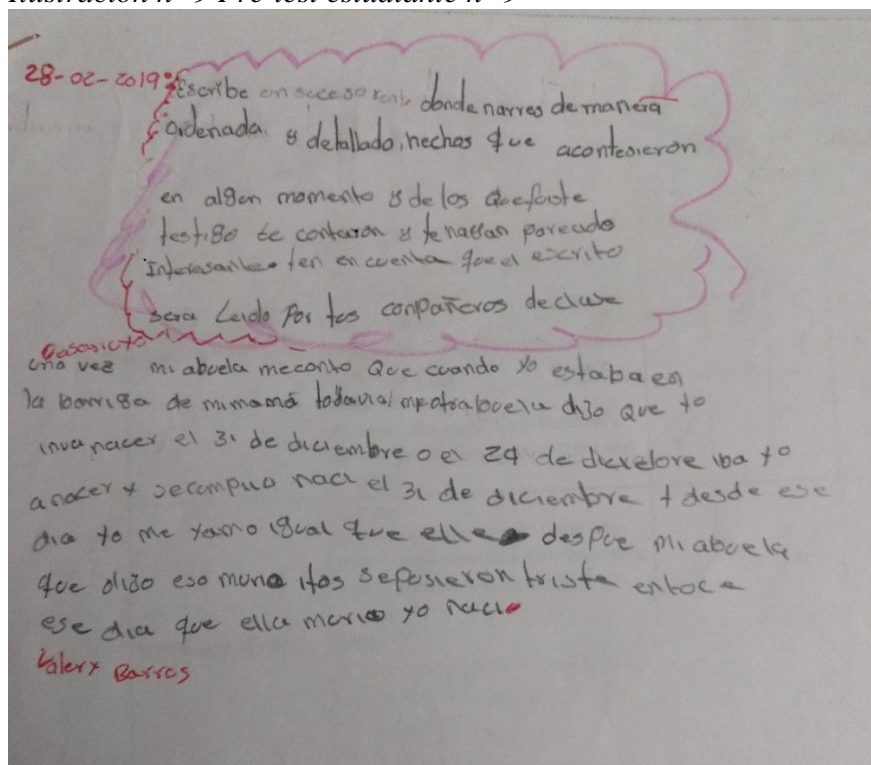
Aunque estos cambios sean positivos con respecto a los criterios evaluados en la dimensión *lingüística textual*, evidencian que en general, menos de la mitad del grupo de estudiantes logró una transformación. Lo anterior podría indicar que, en cierta medida este aspecto de la enseñanza del lenguaje no había sido abordado con la intensidad adecuada y mediante las actividades o propuestas convenientes para su aprendizaje, pues la memorización de las normas y las palabras en clase, no garantiza el uso adecuado de los mecanismos lingüísticos.

Ahora bien, al realizar un análisis de cada indicador, y en lo que respecta al indicador *anáforas*, los resultados obtenidos en el Pre-test y el Pos-test, demuestran que los estudiantes lograron una mejoría de 40 puntos porcentuales en el uso de las anáforas, de manera que en sus textos presentaron referencias o citas a elementos mencionados con anterioridad, enriqueciendo de esta manera, el empleo del lenguaje en la elaboración de sus textos escritos. Estas transformaciones resultantes pudieron deberse a la implementación de actividades que llevaron a los estudiantes a que, por medio de algunos juegos, hicieran referencia a personas y objetos, de tal manera que no tuviesen necesidad de repetir el nombre o alguna característica mencionada anteriormente. Del mismo modo, al ejercicio de escritura de textos en los que les describieran a uno de sus compañeros, los detalles por los cuáles les reconocen, pero dejando un espacio en el cual iría el nombre, que sería llenado al finalizar el ejercicio por otros compañeros. También, se les invitó a que revisaran los textos escritos con anterioridad en otras sesiones de la S.D. para encontrar las repeticiones de palabras que podrían ser reemplazadas con alguna referencia a la

misma. Con este tipo de actividades se pretendía alcanzar lo planteado por Cassany (2006), es decir, que los estudiantes logaran escribir de modo más eficaz usando los recursos propios de cada contexto y disciplina, pero teniendo claridad sobre los mecanismos requeridos en los textos (p. 115).

Para evidenciar lo dicho, se presenta a continuación el trabajo que realizó la estudiante N° 9:

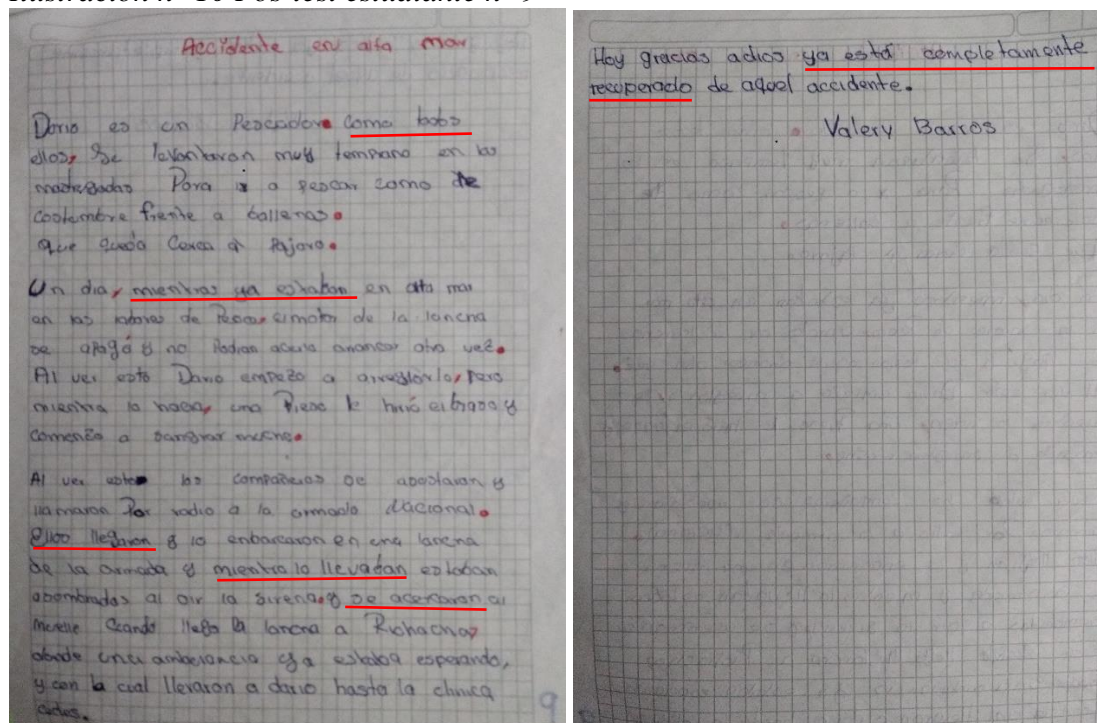
Ilustración n° 9 Pre-test estudiante n° 9



En esta imagen puede notarse la ausencia de anáforas de sustitución en el texto escrito al momento de realizar el Pre-test. Texto que narra un suceso que fue un punto de inflexión en su vida pero que, es relatado en un solo párrafo y denominando siempre igual a las mismas personas, dificultando en gran medida la posibilidad de enriquecer el texto y el uso del lenguaje, a través del manejo de este recurso lingüístico. Esto, podría deberse a diferentes factores tales como que la lengua que más utilizan la mayoría de los estudiantes como lengua materna es el

Wayuunaiki, a su vez que, las posibilidades de espacios de lectura son muy pocas dentro de la institución y son precisamente estos los que ayudan a enriquecer el léxico de los estudiantes.

Ilustración n° 10 Pos-test estudiante n° 9



Anáforas utilizadas por la estudiante.

Tal como se señala en la ilustración anterior, al final del proceso la estudiante logró incluir en el relato de su crónica, algunas anáforas que le sirvieron como sustitutos para el protagonista, así como para otros personajes y lugares dentro de la narración. De esta manera, y a partir de las actividades propuestas, la estudiante hizo el intento de darle una riqueza estética y expresiva a su texto, que pudiese ser valorada por los destinatarios para los cuales quiso hacer llegar su relato.

Con respecto al indicador *conectores*, los datos arrojaron que fue el que menor transformación tuvo, y las razones podrían originarse en que, aún, en las instituciones los estudiantes son influenciados por modelos tradicionalistas en las clases de lenguaje, que solo procuran

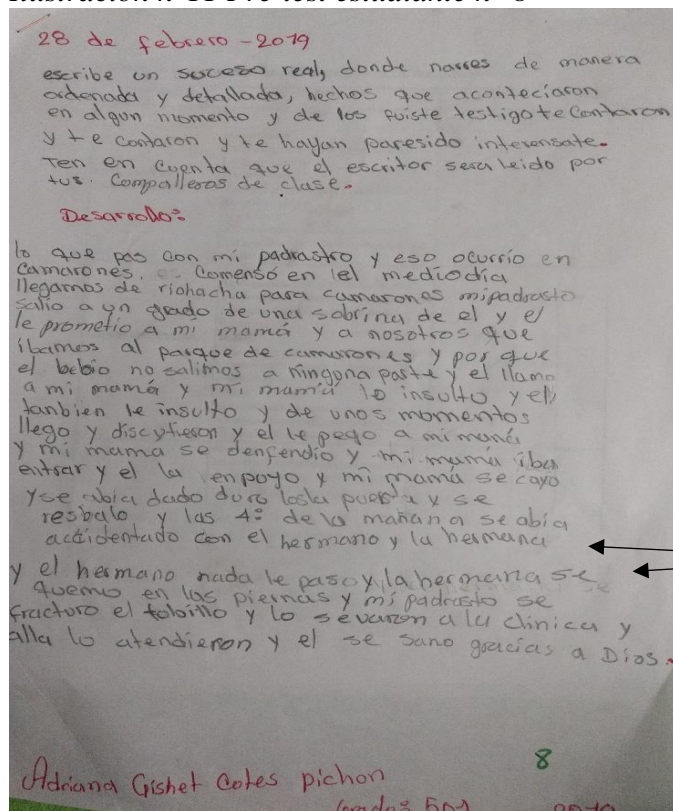
atiborrarlos de conceptos gramaticales y actividades que aíslan las palabras y no permiten concebirlas ni entenderlas como partes con un sentido y una función dentro una unidad global como el texto completo. Esto, al final, no deja el suficiente espacio para la práctica creativa-reflexiva de los estudiantes, que les permita acceder a los conocimientos y destrezas que les permitan ser generadores de ideas y cambios. Esta situación no permite el adecuado ejercicio de la lectura, la que constituye una primera manera de entrar en contacto con el léxico, la estructura, los tiempos, los propósitos etc. que permiten la adquisición de nuevas y enriquecedoras posibilidades de expresión escrita, y las necesarias cohesión y coherencia en el desarrollo de los textos, aspectos que los conectores lógicos y de causa-efecto ayudan a crear (Calsamiglia & Tusón, 2012). De esta manera, se corrobora lo planteado por Soto (2014) quien afirma que, los estudiantes escriben sin pensar la finalidad que cumple la escritura, alejados de la noción de competencia comunicativa, por ende, muchos de los recursos empleados, no atienden a una función lógica.

Ahora bien, teniendo en cuenta todo lo anterior, para superar esta situación recurrente, durante la secuencia didáctica se planificaron una serie de actividades que, a la par de contribuir al reconocimiento de las características propias de una crónica, les solicitaban a los estudiantes que buscasen las palabras que ellos creyeran, o sintieran que su función fuese la de servir como puentes o como uniones entre una idea y otra, guiándose con otras que habían encontrado en las crónicas expertas y en otras lecturas. De esta forma, algunos de ellos lograron darles organización lógica a los textos, y emplear términos que dieron cuenta de la cronología, relación de las ideas y evolución del escrito. Y, aunque otros estudiantes pudieron identificar las palabras que se usaron como puentes en las crónicas expertas y en lecturas adicionales, no las acopiaron para su propio léxico y aún no las utilizan dentro de su vocabulario cotidiano. Esto podría

explicarse desde la óptica de que si bien, para la mayoría de los docentes de la institución y en especial de la sede donde se llevó a cabo esta investigación, el castellano es la lengua materna y es la que se utilizan para dar las clases, para la mayoría de los estudiantes, el castellano es la segunda lengua y aún están en proceso de dominarla y darle un correcto uso dentro de su cotidianidad, por lo que, aprender a utilizar con sentido y correcta lógica, palabras que no están en su vocabulario cotidiano, les resulta un poco más complejo que a los que sí tienen como lengua materna el castellano.

Aun así, en medio de esta situación, se presentaron casos de estudiantes de origen Wayuu que lograron darle esta cohesión a sus crónicas. Por esta razón, se presenta a continuación, el trabajo realizado por la estudiante n° 8 con relación al uso de conectores, tanto en el Pre-test como en el Pos-test:

Ilustración n°11 Pre-test estudiante n° 8



Ideas presentadas como separadas cuando en realidad presentan continuidad.

En este caso, y debido al trabajo realizado por la estudiante en la implementación de la S.D. con respecto a la utilización de palabras que sirvieran como puente para enlazar dos ideas separadas, y, después de hacer las lecturas sugeridas, de hacer un listado de palabras que sirviesen como conectores, de intentar utilizarlas en diferentes frases para verificar si les otorgaban un mejor sentido a estas, se pudo apreciar que la estudiante logró darle continuidad y orden al relato de su crónica, aplicando las que creyó que le servirían para su propósito. Sin embargo, como ya se mencionó, estas palabras tal vez aún estén en proceso de apropiación por parte de la estudiante y de sus otros compañeros de clase, para ser integradas a su vocabulario expresivo cotidiano, por lo que posiblemente no se sienten cómodos y confiados de que, al hacerlo, les resulte adecuado, y posiblemente por tal razón, el uso pertinente de ellas aun siga sin ser el más habitual, lo que exige una profundización sobre esta temática.

Siguiendo con el análisis de los resultados, en lo que corresponde al indicador *signos de puntuación*, estos arrojaron que fue el segundo con mayor transformación en la dimensión, al presentar una mejoría de 42 puntos porcentuales. A partir de lo obtenido, resulta pertinente plantear que los estudiantes presentan dificultades para distinguir que la oralidad y la escritura cuentan con una forma de organización distinta, pues muchos escriben de la misma manera como se expresan oralmente, usando palabras similares a las empleadas en el lenguaje de su cotidianidad, incluso con términos y/o conjugaciones erradas. Para ellos, era muy difícil, o no habían llevado a la práctica escritural de manera coherente, las pausas y las delimitaciones entre frases e ideas, para poder reconocerlas, diferenciarlas y aplicarlas en sus propios textos escritos, lo cual corroboró los planteamientos de Ferreiro (1986) y también de Valverde (2014); el primero, pronunciándose sobre la lengua escrita, planteando que no es un código de transcripción del habla, sino un sistema de representación gráfica del lenguaje. El segundo, refiriéndose a que

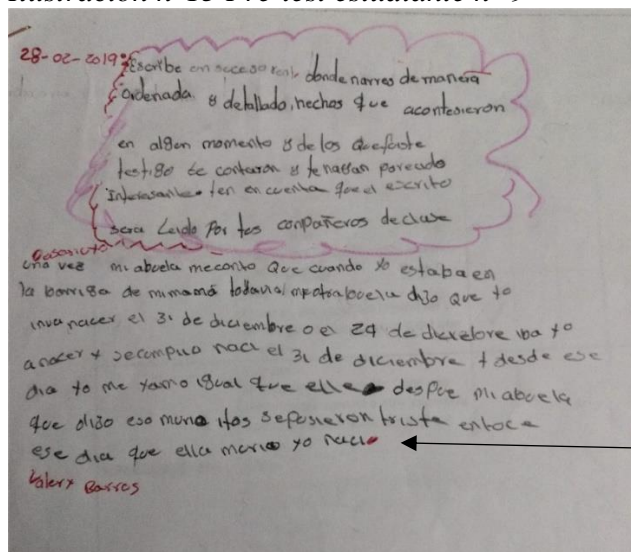
hacen falta oportunidades dentro y fuera del salón de clases para una comunicación real, por lo que los estudiantes se encuentran con muchos obstáculos para poder expresarse con cohesión, coherencia y de manera adecuada a la situación, y así, poder lograr darle a sus escritos, estas mismas cualidades, lo que refuerza lo dicho en la primera.

Por consiguiente, y por ser dos procesos distintos de pensamiento, el llevar esas mismas pausas naturales de expresión oral a sus textos escritos, representa una gran dificultad, en especial en niños y niñas que aun piensan primero en su idioma materno, antes de convertirlo a la segunda lengua, en la cual deben expresarse en la institución donde cursan sus estudios.

Consecuente con lo anterior, al realizar el Pre-test, los estudiantes evidenciaron una omisión frecuente de los signos de puntuación. Es más, podría decirse que el uso de cualquiera de los signos de puntuación más frecuentes fue limitado por parte de los estudiantes, ya que, como lo demuestran los datos, solo un 40% de los estudiantes presentó alguna evidencia de recurrir a su uso.

Esto puede verse claramente en el trabajo realizado en el Pre-test, de nuevo, de la estudiante n° 9.

Ilustración n°13 Pre-test estudiante n° 9

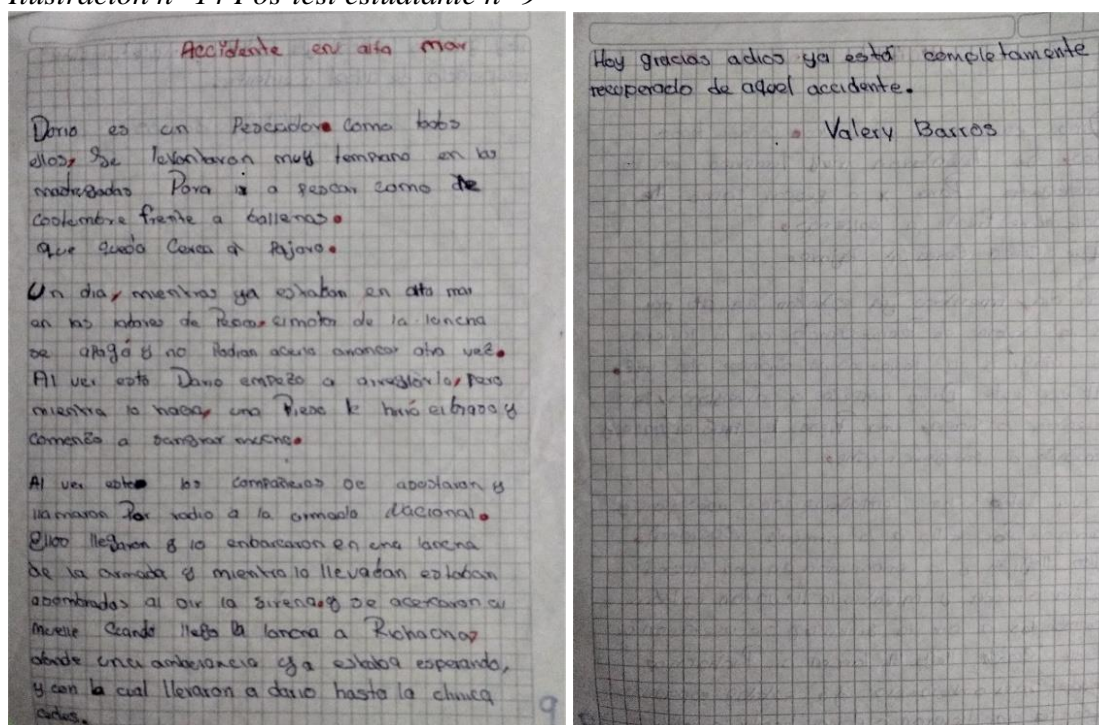


Único uso de algún
signo de puntuación.

Tal como puede observarse, en la imagen anterior se hizo claro que la estudiante solo utilizó como signo de puntuación un punto final, pues para ella como para casi todos los estudiantes del grupo, era difícil diferenciar las pausas entre ideas o las frases, y solo cuando terminaban su relato sabían que debía hacerse un cierre con el punto. Aunque en el texto se entienden las ideas y los hechos, la ausencia de signos de puntuación causó que los compañeros que leyeron su texto tuvieran dificultades para poder comprenderlo, incluso cuando ella misma tuvo la oportunidad de leerlo en voz alta no logró darle la intención esperada, o hacerlo con la fluidez y ritmos necesarios para lograr la adecuada atención y comprensión. Lo que reafirma lo planteado por Avilés (2012) sobre lo recurrente en la enseñanza de la escritura, en la que aún prima lo normativo o gramatical, de manera descontextualizada.

Precisamente, y para superar estas condiciones, se planificaron para la S.D. algunas sesiones que incluyeron actividades de lectura que condujeron a los dicentes a poder diferenciar cómo con el uso de estos signos, el sentido de un texto puede variar, sin cambiar una sola letra del texto presentado. De igual manera, las actividades en las que los estudiantes tuvieron que revisar un texto sin ningún signo de puntuación con el fin de conocer cuáles son las funciones de dichos recursos, y asignar los que consideraran pertinentes, permitieron a los estudiantes, el uso real y con sentido de los mismos. Gracias a esto, los estudiantes lograron comprender la importancia de los signos de puntuación y supieron en cierta medida cómo utilizarlos en sus crónicas presentadas para el Pos-test. Como evidencia de las transformaciones desarrolladas en algunos de ellos, se presenta a continuación el trabajo realizado por una de las estudiantes en dicho Pos-test:

Ilustración n° 14 Pos-test estudiante n° 9



En este caso, claramente se observa que la estudiante decidió darle tanta importancia a los signos de puntuación, que decidió otorgarles un color diferente al de las palabras, al mismo tiempo que recurrió a ellos con mucha más frecuencia que lo evidenciado en el Pre-test, para darle mayor sentido, fluidez y claridad a las ideas que quiso presentar dentro de su narración. Así que, para los puntos y las comas, los presentó en rojo para resaltar de esta manera, en donde creyó que debía hacer las distintas pausas.

Para concluir con el análisis de los datos, los resultados indicaron que la S.D. pudo ser una herramienta mucho más poderosa si varios fenómenos no fueran tan marcados en el acontecer cotidiano de la sede educativa, como el alto nivel de ausentismo, el casi nulo acompañamiento y asistencia por parte de los padres en los procesos formativos, y otros factores de carácter ambiental, que inciden permanentemente en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Ahora bien, el enfoque comunicativo permitió que la escritura de crónicas fuera una oportunidad para generar nuevas experiencias tanto pedagógicas como de expresión, en el marco

del respeto por las costumbres y tradiciones orales reales de las comunidades en las cuales se desenvuelven los estudiantes, lo que incidió de alguna manera en el afianzamiento de lazos sociales y de registro de sucesos relevantes o impactantes dentro de la comunidad. Como plantea Jolibert & Sraiki (2009), posiblemente con lo propuesto, los estudiantes encontraron sentido al “oficio de ser alumnos” dentro de las actividades escolares.

De otra parte, cabe señalar que la S.D. incidió significativamente en lo que respecta a la situación de comunicación, por lo que pudo hacerse un mejor trabajo con respecto a las otras dos dimensiones, aunque es claro que también fue una herramienta poderosa para detectar en qué elementos de la enseñanza de la lengua hay que hacer un énfasis dentro de la comunidad educativa de la sede en la que se desarrolló el estudio.

En suma, es factible plantear que la S.D. es una alternativa pedagógica y didáctica que facilita no solamente el trabajo con diversidad de tipologías textuales, sino más allá de esto, cualquier tipo de conocimiento y destrezas que los estudiantes necesiten integrar a su desarrollo personal. Esto, debido a múltiples factores y características de la S.D, pues permite y propicia la integración de contenidos, ideas, necesidades, y privilegia los saberes previos de cada uno de los estudiantes, para que, a través de estos y de las experiencias diseñadas por el docente, se facilite la construcción del conocimiento, y en este caso la comunicación y el reconocimiento de la tipología textual trabajada, para su posterior producción.

En lo concerniente a las crónicas escritas, la propuesta permitió que los estudiantes desarrollaran interés y habilidades para poder narrar historias de manera detallada, ordenada, lógica y desde su propio contexto. Esto sucedió debido a que como lo cita Jolibert & Sraiki (2006; págs.16-17) estimular la cooperación, mediante proyectos dinámicos que incluyen estrategias de enseñanza y aprendizaje auto y socio-constructivistas en la medida que los

estudiantes aprenden dialogando, interactuando y confrontando, al mismo tiempo que, ya sobre el proceso escritural en sí, se incentiva el enfoque comunicativo ayudándose con textos completos que los estudiantes tienen la posibilidad y toda la libertad para interrogar.

Estos resultados indican que, en general, se presentaron cambios significativos en la manera cómo los estudiantes accedieron y se apropiaron de conocimientos, habilidades, estrategias y actitudes que les ayudaron a mejorar su producción escrita pero que a su vez, reflejan también que algo sucedió con el docente y la forma cómo este enfrentó el reto de una nueva propuesta didáctica dentro de sus prácticas de enseñanza, dado que, al tener la oportunidad de escribir dentro y para un contexto específico, los estudiantes no se vieron forzados a hacer una búsqueda de un léxico, estilo, o alguna adaptación de su lenguaje cotidiano, ya que sabían de qué manera llegar a comunicarse de la mejor forma con los posibles destinatarios de sus textos, debido a que como cita Cassany (2004) “En cada contexto sociocultural, leer y escribir ha adoptado prácticas propias, en forma de géneros discursivos que cumplen unas determinadas funciones, con unos roles determinados de lector y autor, con unos usos lingüísticos prefijados y una retórica también preestablecida” (pág. 6-7). Con lo cual, a su vez, los estudiantes sintieron que, con su producción escrita, ganaron un espacio para su voz, para ser escuchados y ser considerados como miembros productivos dentro de su comunidad y sus costumbres.

4.2. Análisis Cualitativo. Prácticas Reflexivas Del Docente

En este apartado, se presentan los resultados del análisis del diario de campo realizado por el docente participante en esta investigación y las transformaciones que se evidenciaron a partir de los registros derivadas de las experiencias, durante la aplicación de la secuencia didáctica.

El análisis se organiza según los tres momentos de la implementación de la secuencia didáctica: planeación, desarrollo, y evaluación; y este se lleva a cabo con base en las categorías: *Descriptivo*; referido a si el docente narra lo que sucede en el salón de clase. *Autorregulado*; respecto a si se realizan cuestionamientos sobre la pertinencia de sus actuaciones. *Propositivo*; desde el punto de vista de, si elabora propuestas pertinentes al contexto. *Crítico*; visto como si asume una posición crítica a partir del análisis de lo que sucede en el salón de clases. *Disruptivo*; sobre si realiza cambios a sus prácticas habituales. *Cómo se entiende la producción*; es decir, las maneras como el docente piensa o representa la producción escrita. Y, por último; *cómo se enseña la producción*; que son los procedimientos que el docente considera necesarios para enseñar ese saber.¹

4.2.1. Fase de Preparación

Antes de presentar los resultados del análisis correspondiente a la preparación de la secuencia didáctica, es necesario mencionar que, como docente, como investigador, esta experiencia resultó en su totalidad nueva, incesantemente retadora, y, por razones propias a mi perfil y mi ejercicio profesional, completamente distinta a lo que en algún momento anterior de mi vida creía que sería mi vida como docente.

Y digo nueva, porque fue una oportunidad que creía ya no poder tener. Retadora, porque desde un comienzo, entré en un fuerte enfrentamiento con mis saberes y con mi ignorancia sobre algunos temas, que, de manera analógica, me llevaron a desembarcar en un nuevo, enorme y desconocido terreno algo abrumador y “salvaje” que en nada se parecía a lo que estaba habituado a recorrer con mis conocimientos y destrezas. Por lo que, decir completamente distinto, no es

Raro, ya que el perfil docente en el que mejor me desenvolvía es muy lejano a lo que se requiere para enseñar sobre la producción escrita (O al menos hasta ese momento así lo creía).

¹ Dado que el análisis corresponde a la propia práctica del docente investigador, se presentará la información en primera persona

De esta manera, puedo asegurar que, antes de comenzar con la intervención didáctica, estaba lleno de muchas inseguridades con respecto a mi desempeño y eficacia durante la misma, convencido que desde mi título profesional como licenciado en educación musical, sería muy difícil el desarrollo de la propuesta.

Ahora bien, con respecto a lo que eran mis prácticas antes de esta investigación, puedo decir que, por ser un docente del área de música, mi creencia acerca de cómo se enseñaba la producción escrita en las instituciones educativas era lo que tal vez piensa o cree la mayoría: que era la correcta cuando fuimos a la escuela; que bastaba con aprender cómo se escribían las palabras, las frases, y cómo se constituían los párrafos, y que por ende, el punto de partida era el código alfabético; ya que con estos insumos básicos, cualquiera podría escribir un texto que nos ayudara a llegar a la universidad, ser evaluados por el ICFES y estar certificados como aptos para entrar a la carrera universitaria que quisimos. Por lo cual, todo estaba bien y no veía razón para cambiar nada, y ya como docente, creía que podía perpetuar ese estilo y metodología.

Sin embargo, y precisamente como músico, se me presentaba una situación muy particular y relacionada con lo que en este trabajo se desea plantear, y es que, cuando deseaba escribir la letra de una canción, la hoja permanecía mucho tiempo en blanco. Y aunque tenía las ideas, el tema, los personajes y hasta un posible desenlace, no sabía cómo organizarlo todo, como plasmarlo en un documento y muchas posibles canciones nunca llegaron a nacer, lo cual me frustró mucho en esa época. Tal vez por esa razón y seguramente por otras que no vale la pena mencionar aquí, intenté enseñar algo que no tuviese que ver con la educación musical, y ya ven, ahora soy docente de sociales, que realiza una investigación sobre una alternativa pedagógica que ayude a los estudiantes a mejorar su producción escrita. Paradojas tiene la vida.

Dicho todo esto, la fase inicial de la preparación de la secuencia didáctica, tuvo una duración de 3 sesiones distribuidas en 5 clases. En ellas aún primaban en mi práctica, actividades de escritura que limitaban a los estudiantes a simplemente investigar y reescribir el tema en cuestión, tal cual como lo hallaban en los textos, o actividades en las que debían hacer un resumen o una interpretación de lo que hubiesen leído. Y ya, cuando entré de lleno a planificar la secuencia didáctica y empecé a diseñar los objetivos, la tarea integradora, los distintos tipos de contenidos, y los dispositivos didácticos, fue cuando empezó el temor, la duda, la sensación de pequeñez ante la monumental tarea de generar un cambio en la forma de abordar una enseñanza y más que nada, una lucha interna constante contra la idea de renunciar y mantenerme en lo que me hacía sentir más seguro y cómodo.

Por esas razones, alcanzo a reconocer en los registros realizados a mi diario de campo, y, específicamente de esta fase, que no hubo ni un solo momento en el que me sintiera seguro de que lo que estaba haciendo fuese a salir perfecto, ya que cualquier sencillo incidente, como por ejemplo el retraso en la entrega del refrigerio en la primera sesión, la cual se invitaba a los estudiantes a ingresar a una especie de museo del recuerdo, para que, después de una breve pausa fuera del salón de clases ingresar y definir la mejor manera de evitar que los recuerdos se pierdan en el olvido, generaba estrés y ansiedad; como lo evidencia la siguiente nota: *“ Debido al retraso en la entrega precisamente hoy de los elementos para el Plan de Alimentación Escolar (PAE) al momento de salir los estudiantes al refrigerio, tuvimos el percance de que los jugos y los sándwiches preparados para la ocasión no habían sido refrigerados y algunos no tenían buen aspecto, se tuvo que improvisar y llegar a la tienda más cercana a suplir dicho refrigerio con otras cosas, lo que llevó al desasosiego y pérdida del interés de muchos de los estudiantes para el desarrollo de la primera clase ”*... O al igual, puedo citar también el momento en que algunos

estudiantes, que, en la sesión n°1 clase n° 2, “*se sintieron fuera de zona de confort, al saber que tendrían que cambiar la manera cómo se enfrentarían a una hoja en blanco, para escribir algo distinto a lo que hallaran en los libros; es decir, sin copiar nada textualmente*”.

Así pues, cada vez que debía crear una sesión llamativa, interesante y donde los estudiantes se sintiesen a su vez, empoderadamente propositivos y activos, sentía ansiedad y preocupación, pues en mente tenía que lo planeado debía salir bien, pero que claramente podía salir mal. Lo que me llevó, a que en su mayoría la información que registraba en el diario de campo fuese más que nada, la narración de lo que acontecía durante la sesión y clase específica. Lo que da cuenta de que la categoría que primó durante la primera fase, fue el registro con un propósito *Descriptivo*.

La información registrada en las primeras sesiones, de alguna manera incidía en que las dudas sobre mi capacidad para llevar a buen término la implementación de la S.D. crecieran, pero a su vez el control al respecto, lo que en cierta medida y de manera incipiente, podría catalogarse dentro de la categoría de análisis *autorregulado*, ya que, empecé a desarrollar cierta confianza y seguridad en lo que se estaba haciendo en la medida en que me involucraba de manera cada vez más sincera y profunda y que notaba el interés de los estudiantes en la creación de los conceptos, y su participación activa en las clases, pues ello, iba no solo ayudando a disipar las dudas, sino a crearme interrogantes más enfocados en el perfeccionamiento de la intervención y en la búsqueda de mejores estrategias.

4.2.2. Fase de Desarrollo

La fase de desarrollo de la secuencia didáctica tuvo una duración de 10 sesiones distribuidas en 18 clases. Para esta fase, el trabajo y el registro de la información fue cada vez más riguroso en la medida que mis capacidades y conocimientos se iban afianzando y ampliando, según

trataba de aplicar lo sugerido por los autores a los que me remití para tal tarea. Lo que coincide con lo planteado por Perrenoud (2001) quien señala que una persona reflexiva dentro de su práctica profesional, siempre está tras la búsqueda de conocimientos, estrategias y metodologías nuevas que movilicen tanto a sus nuevas prácticas, como a las nuevas reflexiones derivadas y encauzadas por estas mismas. De esta manera, la búsqueda me permitió, como se muestra en las sesiones 3, 4 y 5 de la S.D, ser selectivo y comprender las necesidades del contexto, por lo que decidí seleccionar textos expertos que principalmente abordaran dos posibilidades: una, que fueran sobre hechos muy cercanos a la cultura Wayuu, y la otra, que sus autores fueran pertenecientes a la etnia. Esto, con el fin de que los estudiantes pudiesen abordar la lectura con una relación de pertenencia e identificación, que facilitase la comprensión tanto del texto como de la intencionalidad del mismo.

Lo anterior quedó registrado en el diario de campo, cuando anoté *“creo que para atraer más a los estudiantes hacia la lectura - más de lo que ya se intenta en las demás áreas -, sería bueno que pudieran presentárseles textos con temática wayuú, o al menos, cercana a su contexto; para poder incluir a la mayoría de estudiantes que, si bien son de esta etnia, algunos no lo son, pero viven en la comunidad y viven rodeados e inmersos en las costumbres y tradiciones de dicha comunidad indígena”*. Fue entonces cuando aprecié que se estaba poniendo en ejecución la categoría: *propositivo* dentro de la planificación y la ejecución de las sesiones, debido a que, desde ese momento empecé a idear estrategias concisas y específicas para poder desarrollar con éxito las actividades y alcanzar de manera innovadora los objetivos propuestos.

Sin embargo, a pesar del relativo éxito que tuvo la introducción de este tipo de textos en las actividades de la S.D. la sensación de estar fuera de lo acostumbrado respecto a los procesos formativos permanecía latente y dominante, hasta el punto de creer que podía continuar como

antes, con una práctica tradicionalista, llevándome casi a “dormirme entre mis laureles”. Pero no hay golpe más fuerte que el que se recibe cuando se avanza indolente y sin frenos hacia una pared que planta la realidad: los estudiantes, después de la clase 8 que hizo parte de la sesión 5 empezaron a dar señales de verse abrumados por el tipo de actividades. Dicha clase trataba de abordar, de forma más profunda, la lectura de una crónica llamada *Los muertos del tren minero*, escrita por Uriel Ariza Urbina, autor Guajiro de ascendencia Wayuú, para confrontarla con otras tipologías textuales que permitieran apreciar sus diferencias y sus similitudes y así establecer ellos mismos las características principales de una crónica. Tal fue la reacción adversa que demostraron los estudiantes, que lograron afectar mi confianza en lo que estaba haciendo. Y de nuevo, surgieron las preguntas y cuestionamientos sobre cómo lograr lo que me había propuesto para con ellos.

Durante la clase descrita anteriormente, logré registrar en el diario de campo las inquietudes que me asaltaron: “*¿De qué manera es que se les está enseñando la lengua a los estudiantes, que en quinto grado de primaria lo que en otros tiempos leer era divertido y relajante, se ha convertido en algo que fastidia y estresa?*” y a su vez, “*Cómo crear e implementar espacios de lectura y escritura tanto lineales como transversales, lúdicos, abiertos a todos, de tal manera, que la sensación de deber se esfume o diluya entre el placer y se convierta en una costumbre difuminada en todas las actividades por su cotidianidad y constancia? ¿Será que mi forma de ser, de ver, y de interpretar el mundo la estoy imponiendo? ¿Están abordando las lecturas como deben hacerlo, como quieren hacerlo, o como quiero que lo hagan? ¿Cuál es la posición correcta en estos casos? ¿Estoy haciendo lo correcto para que los estudiantes se sientan motivados y atraídos?* Estas preguntas no dejaron de asaltarme durante todas las etapas

siguientes de la S.D., aun cuando lograrse ver cambios actitudinales positivos hacia las actividades, por parte de los estudiantes.

En línea con lo anterior, considero que los interrogantes reflejan un poco el carácter de la categoría denominada: *Crítico*, sobre lo que Perrenoud (2001) afirma que, en primer lugar, el practicante reflexivo debe verse a sí mismo como parte del problema, para ayudar tanto a la solución como a la propia evolución personal. Para no limitarse al simple *¿Cómo hacer para hacerlo mejor?* Sino más bien, para ir más allá del acto y *hacerse* mejor docente.

Las preguntas referidas previamente me fueron haciendo entender que, tanto la verdadera comprensión lectora como la adecuada producción textual en el ámbito escolar, iban más allá de lo que creía hasta ese momento daba por sentado.

Por consiguiente, en los intentos por darle respuesta a dichas preguntas, pude comprobar otro de los planteamientos de Perrenoud (2001) quien dice que todo cambio requiere costos: el costo de aceptar que se debe aprender de nuevo, y el costo de aceptar que se es menos eficaz de lo que uno se cree. Esto, con el fin de llegar a reconstruir los saberes y las destrezas que se requieren. En este momento tuve que hallar la manera de serenarme, dado que, de las diferentes respuestas o alternativas que me llegaban a la mente, ninguna carecía de una exigencia que tuviese que ver con algún tipo de cambio radical, tanto en mi práctica docente, como en mis reflexiones frente a las causas, consecuencias, y soluciones a los problemas también mencionados. Esta postura reflexiva, del todo nueva para mí, me fue encaminando sin siquiera darme cuenta inicialmente, hacia la siguiente categoría de análisis de mi práctica docente.

Como aquel adagio oriental del confucionismo, que dice que, si quieres aprender algo nuevo, primero debes despojarte de lo viejo que no le da cabida, llegó un momento en mi acontecer docente en el cual tuve que hacer un alto y decidir que, si era absolutamente necesario continuar,

debía hacerlo desde cero; o, si debía continuar como de costumbre, pero tropezando constantemente contra mis propios criterios, prejuicios y concepciones de la práctica docente, al intentar darle paso a lo que recomiendan los autores expertos sobre los cuales se basa esta propuesta. Entonces, llegó la obligada decisión y me incliné por lo primero, ya que, en esta apuesta, todo resultó nuevo para mí, por mi condición de profesional en otra área; pero a su vez, se convirtió en una ventaja, pues ello me presentó la oportunidad de aprender y de aceptar que debo cambiar para generar un cambio.

Por tal razón, creo que la disrupción se hizo manifiesta durante varios momentos de toda la secuencia: desde un principio, al enfrentarme a la hoja en blanco de mi planeación de actividades, para ir diseñando la primera secuencia didáctica en mi carrera profesional; y cuando se hicieron más frecuentes y profundas las reflexiones, ya que antes daba por sentado muchas cosas. Pero, sobre todo, una de las decisiones más disruptivas fue cuando por fin permití que en las actividades, los alumnos fuesen los que idearan y crearan los conceptos, primero en forma individual, luego a manera grupal y solo al final, participar con algún aporte que le diera más claridad y solidez a lo que ya se había establecido por ellos.

Otra decisión de igual carácter, fue cuando, tuve que cambiar la forma de presentarle todos los temas, ya no de manera expositiva, sino más bien en una especie de lluvia de preguntas adaptadas a sus formas de expresión cotidiana, como, por ejemplo, cuando se le dio el nombre de “un pacto *bacano* de trabajo”. También, cuando se les permitió que usaran en sus escritos un lenguaje más habitual, con el fin no de agradar, satisfacer, e imitar al profesor, sino que procurasen agradarles a sus propios compañeros de clase, es decir, que escribieran para sus compañeros, pero con expresiones adecuadas al ambiente escolar. Sin embargo, el momento más disruptivo, se presentará más adelante en este análisis.

En definitiva, puedo concluir que las categorías que más se presentaron durante esta fase de desarrollo, sin duda fueron la *autorregulada*, *propositiva* y la *crítica*, relacionadas con lo expuesto por Perrenoud (2001) sobre el desarrollo como practicante reflexivo, de una conciencia de lo que estoy haciendo en el salón de clase, convirtiéndose en un hábito del docente, el estar continuamente en busca de metodologías, estrategias y otros aspectos que incidan dentro de su práctica y su reflexión.

4.2.3. Fase de Evaluación

Esta es, sin duda alguna la fase más disruptiva para mí. El simple hecho de presentar una propuesta novedosa, distinta, que revolucionará la manera como se educa en un entorno específico, y en la que no poseía la experticia suficiente como para medianamente saber predecir los posibles rumbos y consecuencias que cada acción y planteamiento conlleven en la enseñanza y aprendizaje con esta propuesta didáctica; además del hecho de tener que evaluar dicha propuesta de manera muy distinta a la que estaba acostumbrado, ya es un cambio total a lo que solía ser mi práctica docente.

Sobre esta fase, que constó de dos sesiones con una clase cada una de ellas, puedo decir que, aunque fue corta, resultó ser la de mayor exigencia a la hora de diseñarla con el fin de que pudiese ser lo más objetiva, pues, aparte de necesitar recoger la mejor información posible, debía cambiar con ella todos los preconceptos que tenía de lo que es la comprensión lectora y, -para los fines específicos de esta investigación- los que tenía acerca de producción escrita. Además, la realidad fue, que más que una fase, la evaluación se presentó como una constante intrínseca durante todo el tiempo de aplicación de la secuencia, ya que en ella se recurrió en muchas

ocasiones a la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación, con el fin de verificar desde distintos ángulos y opciones, el alcance de aprendizajes significativos.

De esta manera, y consecuente con las categorías descritas para el análisis cualitativo, puedo mencionar que resalté con intensidad en el diario de campo de esta fase, aquel momento en el que ya iba a finalizar la apertura de la clase 25 y dar inicio al desarrollo, que escribí: *“Ahora siento en este instante, que soy un estudiante más dentro del salón de clase, que está a punto de lograr un gran aprendizaje; viendo los rostros de concentración de mis estudiantes, al verlos levantarse para consultarse cosas entre ellos, apoyarse, aconsejarse y corregirse en un ambiente tan académicamente productivo, por un momento me sentí en otro lugar muy distinto al que en realidad estaba, que, aunque mucho más exigente, muy satisfactorio; a pesar de que son logros pequeños para las necesidades que hay que subsanar en este contexto escolar”*.

Lo anterior señala que la *autorregulación* y *lo propositivo* son una parte casi obligatoria de todo proceso de ruptura ya que, sin estas, la disrupción sería solo una consecuencia más de los actos cotidianos y no, un suceso producido desde el interior del practicante reflexivo. Es decir, como lo plantea Perrenoud (2001) la verdadera practica reflexiva toma la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla, ya sea para explicarla o para hacer una crítica. Algo que lleve hacia un resultado favorable en las nuevas prácticas pedagógicas.

Para finalizar, debo decir que, en conjunto, estas reflexiones realizadas a lo largo del proceso de implementación de la S.D. me sirvieron para adquirir una mejor idea de lo que en realidad significa desempeñar los roles de estudiante y de docente, además de tener más presente lo procesos, y la búsqueda de mejores formas para diseñarlos y aplicarlos dentro del salón de clase, teniendo siempre presente -y así validando- la importancia del contexto tanto para la comprensión lectora, como para la producción escrita. Pero en especial, el aspecto fundamental

que es la evaluación dentro de dichos procesos formativos escolares, porque a través de ella me pude percatar que evaluar no es sólo obtener y retroalimentar información sobre los productos cognitivos de los estudiantes sino otros muchos aspectos, tales como las destrezas, la afectividad, el dinamismo individual y grupal, las reflexiones que como estudiante haga de sus propio proceso formativo, que en definitiva, no es solo evidencia de un proceso metacognitivo, sino que, también es una valiosa fuente de información para la propia evaluación del desempeño docente, para y desde de sus propias reflexiones.

Por todas las razones expuestas, considero que desde que inicié este viaje montado sobre lo que para mí ha sido esta nueva experiencia didáctica, puedo pronunciarme y afirmar que la secuencia didáctica como modelo de trabajo en el salón de clases, fue el evento disruptivo desde el cual, y por el cual, hay un antes, un después, y un ahora en mi práctica docente.

5. Conclusiones

En este capítulo se presentan las conclusiones obtenidas a partir del estudio aquí condensado, con el cual se pretendía determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción escrita de crónicas de estudiantes de grado quinto de primaria de la sede Nuestra Señora de Fátima, perteneciente a la institución educativa Divina Pastora en la ciudad de Riohacha, Colombia. De igual manera se incluyen las conclusiones sobre la incidencia de esta secuencia didáctica, en las prácticas del docente que llevó a cabo esta investigación.

Tales son:

- En un principio, se detectó que el nivel de producción escrita de los estudiantes de grado 5° de primaria de la Institución Educativa Divina Pastora, en su sede de Nuestra Señora de Fátima era medio-bajo en su desempeño general, antes de la implementación de la S.D, dado que presentaban dificultades para planificar y organizar la información que sería incluida en sus textos, además, tenían problemas para presentar un texto donde se pudiese identificar claramente al enunciatario y mucho más para otorgarle distintos roles de enunciación. También, sobresalió la poca destreza para determinar el tipo de texto leído y aun más, precisar el más indicado para asumir y ejecutar la tarea que le fuese asignada en cuanto a producción textual. Junto a estas dificultades, también se presentaron problemas en la organización y coherencia del ejercicio escritural, al detectarse un uso deficiente de los signos de puntuación, conectores y anáforas.

Lo anterior, debido quizás, a los múltiples factores que inciden en la calidad educativa de dicha sede, ya que se encuentra inmersa en un entorno socio económico precario y con un componente cultural diferente al tradicional dentro de la mayoría de

instituciones educativas, como lo es el pertenecer a la etnia wayuu o al menos, vivir en medio de sus costumbres, y en el que particularmente predomina el uso de una lengua materna distinta al castellano.

- Posterior a la implementación de la propuesta se logró que el de desempeño de los estudiantes alcanzara un nivel medio-alto, ello mediante el abordaje de distintas tipologías, como textos que tuviesen al menos una cercanía con la región, con los usos y costumbres de la comunidad, y a través del análisis y comprensión de las características del texto a producir, como las normas lingüísticas, la estructura, la situación de comunicación en la que se genera. Lo que permite asegurar que la hipótesis de trabajo, esto es, *La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejorará la producción de crónicas escritas de los estudiantes del grado 5° de primaria de la Institución educativa Divina Pastora sede Nuestra Señora de Fátima*, se validó, permitiendo así rechazar la hipótesis nula.
 - Consecuentemente, según el análisis de la información y la contrastación de los resultados, en el Pre-test, la dimensión con el nivel mas alto fue *Situación de Comunicación*, evidenciando que el indicador con mejor desempeño fue *Contenido*, por tanto Enunciador y Enunciatario, evidenciaron el mismo nivel de desempeño, un tanto menor al alcanzado en el indicador contenido. Mientras que la dimensión con desempeño más bajo fue *Lingüística Textual*, siendo el indicador *Signos de Puntuación* el que presentó mejores desempeños, mientras que *Anáforas y Conectores* evidenciaron un nivel de desempeño más bajo y en medidas similares.
- Ahora bien, en el Pos-test, la dimensión que alcanzó un nivel más alto de desempeño fue *Situación de Comunicación*, siendo el indicador *Enunciador* el de menor

desempeño, y *Contenido* el de más alto desempeño. Mientras que, la dimensión que mostró menores niveles fue *Lingüística Textual*, siendo *Signos de Puntuación* el indicador mejor puntuado, y *Conectores* el de desempeños más bajos, similar a lo ocurrido en la primera prueba.

- En tal sentido, se comprobó que la propuesta incidió positivamente en la manera cómo los estudiantes abordaban y comprendían distintas tipologías, en cómo diferenciar las distintas superestructuras y en especial la de la crónica, para de esta manera poder posicionarse como cronistas, capaces de darle un sentido, y una organización coherente a sus textos, y principalmente, desarrollando una actitud distinta con respecto a la producción textual, asumiéndola como un proceso y no como un simple producto. De esta manera, la S.D. demostró que es un recurso que incide de manera potente y pertinente para lograr que los estudiantes accedan a conocimientos y habilidades necesarias que conduzcan a mejorar sus prácticas escriturales, pues genera un abanico de experiencias tanto cognitivas, procedimentales, como conductuales, en especial si se hallan relacionadas con el contexto del grupo en el cual se implemente. Lo anterior puede explicarse retomando los planteamientos realizados por Vygotsky (1995), en los que indica que el lenguaje es tanto una herramienta para la comunicación, como una ayuda para interpretar la realidad y darle significado. Por tal razón, cabe decir, la S.D. también potenció la creación de espacios de comunicación intramuros, ya que abrió una gama de posibilidades y oportunidades para actividades que involucran el diálogo con familiares y conocidos, con el fin de crear un el registro escrito de los acontecimientos relevantes, curiosos, impactantes que pertenecen a su contexto, con el fin de no dejarlos perder en el olvido.

- En lo que se refiere al uso del lenguaje en el ámbito escolar, la S.D. con enfoque comunicativo les permitió a los estudiantes y al docente la toma de posesión de la realidad y la concientización de sí mismos, debido que se ofrecieron diversas oportunidades reales de comunicación, en las cuales los estudiantes aprendieron desde diferentes perspectivas como plantear los diferentes sucesos que decidieron registrar en sus crónicas. Lo que a su vez, los llevó a sentirse miembros de una comunidad, participes o testigos de los hechos. Situación por la cual, la secuencia también contribuyó al desarrollo social y cultural de los estudiantes, fortaleciendo los rasgos de su propia identidad, pues se promovió la comunicación real, y contextualizada. El enfoque comunicativo es una apuesta pertinente para crear espacios reales de comunicación, ya que permite abrir un abanico de posibilidades para el acceso y buen uso del lenguaje dentro del contexto en el cual se implemente y se desarrolle. De igual manera, se puede agregar que, por medio del enfoque comunicativo, se superaron algunas de las dificultades que acarrea y que genera el modelo tradicionalista de enseñanza del lenguaje con respecto a la producción textual, pues logró disminuirse la elevada tasa de desinterés y apatía por escribir más allá de una simple tarea o resumen, ello como consecuencia del esfuerzo realizado por abrir espacios de comunicación reales y de interés, que permitieran ver la escritura como un proceso con sentido.
- En relación con lo anterior, al haberles dado la oportunidad a los estudiantes de que ellos fueran los que contaran una historia real, que les hubiese impactado al presenciarla o al escucharla, fue, y en especial dentro de culturas aborígenes como la de este caso la Wayuú, una manera de hacerlos sentir importantes, de validarse dentro

de su sociedad y de mostrarse como alguien interesante capaz de ser el centro de la atención, lo que permitió, en un buen sentido desplazar así, la cuasi omnipotencia de la figura del docente.

- Los estudiantes lograron posicionarse como cronistas, al narrar en sus textos, sucesos reales y cargados de detalles que tuvieron presente la exactitud y el orden cronológico en que sucedieron. Pero más importante aún, dándole a su relato un tinte personal de opinión sobre lo narrado; siendo la Crónica, una llave que permite despertar el interés por narrar sucesos cotidianos de una manera muy cercana a los usos y costumbres de la comunidad a la que pertenecen la mayoría de los estudiantes del departamento de la Guajira.

Precisamente, al producir un texto, los estudiantes debieron, como lo menciona Gálvez (2017), comprender la pertinencia de cada decisión lingüística del escritor al emplear determinada conjugación, signo, conector u otro elemento, que al final hacen parte de las estrategias que fueron puliendo para lograr el acto comunicativo deseado por ellos.

Con respecto a las prácticas de enseñanza, la realidad educativa y los resultados obtenidos instan a formar más docentes que asuman un hábito reflexivo sobre sus práctica pedagógicas, dado que de allí, es donde nacen todas las propuestas innovadoras que pueden llegar a incidir en pequeños o grandes cambios que eviten la monotonía y la rigidez en los procesos de enseñanza, y en el caso particular, en la enseñanza del lenguaje.

- De esta manera, se concluye que, la reflexión ayuda a los docentes a alejarse de los enfoques que habitúan, a ver el concepto, las actividades y las actitudes en el salón de clases como un producto de la interacción, y a asumir el papel de un docente que

entiende que la lectura y la escritura y que las considera actividades procesuales que requieren un trabajo y evaluación constante, intrínseca a cada momento del proceso en sí.

En tal caso, asumir el papel de docente reflexivo permite al mismo tiempo permearse de la mirada que los propios estudiantes tienen del docente y de sus prácticas, lo que, para el caso, generó el impulso e indicó el camino para cambiar de propuesta didáctica, cambió la manera de orientar las prácticas dentro del salón de clases, abrió el espacio para un ejercicio más democrático y participativo para los estudiantes, lo que derivó hacia una evaluación más global del proceso, más integral, más justa, y más equitativa.

- Así pues, se concluye que, el ejercicio reflexivo permite abrir el espacio para crear todo un laboratorio de experiencias con respecto a las prácticas de lectura y de escritura tanto de los estudiantes como del docente, y más allá de las actividades propias de la S.D., de las teorías, postulados y prácticas existentes en la enseñanza del lenguaje.
- En suma, se concluye entonces que, un docente reflexivo, apoyado en herramientas didácticas valiosas como la S.D. promueve la innovación y la aplicación de estrategias, con el fin de ajustar y reconfigurar no sólo su posición ante lo que es su propio desempeño, actitud, compromiso, sino también, para realizar una evaluación más justa de lo cotidiano dentro de su práctica, y de esta manera influir en las relaciones docente-estudiante, estudiante-docente, al igual que en todo el ambiente escolar, convirtiéndose de esta manera en un posible factor del cambio, sea, sólo en la

enseñanza del lenguaje, de la comprensión lectora, y de la producción escrita, o, más allá de eso, en un aliciente para el cambio del modelo, el enfoque, y de todo el entramado educativo institucional, muchas veces ajeno a las necesidades de la población educativa.

6. Recomendaciones

Después de haber realizado el análisis de los resultados de esta investigación, se hace perentorio evidenciar la pertinencia y la relevancia del uso de herramientas como la secuencia didáctica, tanto para mejorar el desempeño de la producción textual de los estudiantes en nivel escolar, así también, como estrategia para transformar las prácticas de enseñanza. Por tal razón, se recomienda a los docentes recurrir e implementar este tipo de propuestas didácticas, en aras de mejorar la calidad de los procesos concernientes a su labor pedagógica.

Con igual énfasis, se recomienda que los docentes implementen y desarrollen procesos de producción textual de enfoque comunicativo que abarquen otras tipologías textuales, debido a la dificultad que tienen los estudiantes para describir, argumentar, criticar y tomar postura ante temas relevantes y pertinentes a su formación integral. Esto, con base en los resultados que arrojaron que la posibilidad de ejercer y tomar la iniciativa en un acto de comunicación lleva a los estudiantes a recurrir a todos los niveles de sus saberes previos y los estimula para la producción escrita, pero que ese estímulo se apaga o debilita cuando sólo se trabaja para un solo tipo de texto.

Con respecto a la crónica, se recomienda que se siga trabajando con frecuencia dentro de las actividades comunicativas, pero, para no caer en la monotonía de la repetición de características, se sugiere que dentro de la secuencia didáctica se inserten dimensiones y/o indicadores diferentes a los que ya se hayan incluido en secuencias ya implementadas con anterioridad. En especial en lo concerniente a la lingüística textual, para mejorar la organización, la cohesión y coherencia de los textos escritos a producir.

Por otro lado, pero con igual relevancia, se recomienda a los docentes que empiecen y no abandonen la creación de espacios y prácticas de reflexión tanto *en* la acción, como *sobre* la

acción misma, con el fin de que sus propias prácticas pedagógicas se van siempre auto-impulsadas y encaminadas hacia la transformación. Lo que, a su vez, incidirá en los procesos de cambio dentro -y para- el contexto escolar y social de la institución educativa donde realice su ejercicio docente.

Finalmente, vale la pena aclarar que no solamente la secuencia didáctica es la única propuesta pedagógica y didáctica, pertinente y funcional, que le permite al docente lograr importantes transformaciones en la formación de los estudiantes. Por tal motivo, se sugiere tratar de implementar otras alternativas y propuestas en las prácticas de enseñanza, que permitan alcanzar y hasta superar los niveles de desempeños con la S.D., pero además modificar las concepciones de las prácticas de enseñanza de los docentes, de manera que este sea un profesional que se actualiza, investiga, se fundamenta, implementa nuevas ideas, sistematiza, evalúa y reflexiona continuamente.

Referencias bibliográficas

Amodio, & Pérez. (2006). *Las pautas de crianza del pueblo wayuu de Venezuela*. Caracas: ASHA Ediciones.

Arias, D. (2013). *La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Tareas pendientes*. Obtenido de dialnet.unirioja.es:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4736534.pdf>

Avilés, S. (2012). *La producción de textos en la escuela, una lectura desde el pensamiento complejo*. México: colegio de estudios de posgrado de la ciudad de México.

Bonilla, R., & Castro, N. (2017). *Concepciones y prácticas de enseñanza de la escritura de crónica urbana en docentes de educación media de dos instituciones públicas de Bogotá*. Bogotá.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: FCE.

Camargo, Uribe, & Caro. (2012). Estrategias para la comprensión y producción de textos argumentativos. *Sophia*, núm. 8, 120-136.

Camps, & Ribás. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: Closas-Orcoyen, S. L. Polígono Igarsa.

Camps, A. (1995). Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, número 5.

Camps, A. (2003). *Secuencias didáctica para aprender a escribir*. Barcelona : Grao.

Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona.

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 6, 63-80.

Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Linguística y literatura*, 11-33.

Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*, 6-23.

Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Cassany, D. (2008). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires.: Paidós.

Cassany, D. (2008). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidós.

Chevallard, Y. (2000). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Contursi, & Ferro. (2000). *La narración. Usos y teorías*. Bogotá: Norma.

Cortés, & Bautista. (1998). *Maestros generadores de textos (hacia una didáctica del relato literario)*. Santiago de Cali: Fondo Ministerio de Educación Nacional ICETEX.

Ferreiro, E. (1986). *La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización*. . Buenos Aires: Centro editor de América latina.

Flórez, O., Ríos, A., & Morales, A. (2012). Usos escolares y prácticas sociales del lenguaje . *Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es* . Salamanca: Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación.

Gálvez, V. (2017). *Coleccionando crónicas familiares con estudiantes de grados 4° y 5° de la institución educativa la bella, sede la colonia*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Gil, J. (2010). Enseñar y evaluar textos narrativos. Algo más que puro cuento. *Revista Enunciación Vol. 15, N° 1 Enero-Junio*, 56-77.

Gómez, M., & Polania, N. (2008). *Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos: Un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia*. Bogotá: Universidad de La Salle .

González, S. (2005). *Géneros periodísticos I: periodismo de opinión y discurso*. México: Trillas.

Govea, Vera, & Cristalino. (2010). Las vivencias en su cotidianidad cultural y académica de un wayuu. *Espacio Abierto*, 375-390.

Hernández, D. (2012). Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura. *enunciación Vol. 17 No. 1*, 40-54.

Hernández, Fernández, & Baptista. (2010). *Metodología de la investigación*. Mexico: Mcgraw-Hill / Interamericana Editores, s.a.

Jolibert, & Sraiki. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.

Jolibert, J. (1991). *Formar niños lectores/productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada*. Obtenido de Lectura y vida:
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n4/12_04_Jolibert.pdf

Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen Estudio. Octava edición.

Lomas, & Osoro. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: paidós.

Luria, A. (1977). *Introducción evolucionista a la psicología*. Barcelona: Fontanella.

M.E.N. (2006). *Estándares básicos de competencias de lenguaje*. Bogotá.

M.E.N. (1998). <https://www.mineduacion.gov.co>. Obtenido de <https://www.mineduacion.gov.co>: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

Mabel, M. (1984). *Los modelos procesales y la enseñanza de la redacción*. Obtenido de .lectura y vida: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a15n2/15_02_Marro.pdf/view

Marinkovich, J. (2002). *Enfoques de proceso en la producción de textos escritos*. Obtenido de <https://media.utp.edu.co>: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/756-enfoques-de-proceso-en-la-produccion-de-textos-escritospdf-sfTva-articulo.pdf>

Marro, M. (1984). Los modelos procesales y la enseñanza de la redacción. *Lectura y vida. revista latinoamericana de lectura, año8, N° 4* www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a8n4/08_04_Marro.pdf.

Montero, ä. (2012). *Prioridades de la Educación Básica y Media del Departamento de La Guajira, Elementos para la gestión estratégica del sector educativo*. Fundación PROMIGÁS.

Morales, M. A. (2017). *Relatos, sueños y arte de mi pueblo: produciendo cronicas con estudiantes de la i.e nuestra señora de la presentacion*. Pereira.

Mostacero, R. (2017). Modelos para enseñar y aprender a escribir: Bosquejo histórico. *Lenguaje*, 247-274.

Niño, V. (1994). *Los procesos de la comunicación y del lenguaje*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

OREALC. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile: Ediciones del Imbunche.

Pérez & Roa. (2010). *Herramientas para la vida: Hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Bogotá: SED.

Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Grao/ Colofón.

Preto, M. (1990). La práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico. *Revista Educación y Pedagogía No. 4*, 73-92.

Puerta, A. (2011). El periodismo narrativo o una manera de dejar huella de una sociedad en una época. *Anagrama vol 9, N°18*, 47-60.

Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.
 serrano, S. (2000). *El aprendizaje de la lectura y la escritura como construcción activa de conocimientos*. Obtenido de <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d132.pdf>

Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 97-124.

Serrano, S., & Peña, J. (2003). La escritura en el medio escolar: Un estudio en las etapas. *Educere, vol. 6, núm. 20, enero-marzo*, 397-408.

Soto, J. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica basada en las categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de textos autobiográficos en estudiantes de grado 4° y 5° E.B.P.* Pereira.

Teberosky, A. (1990). El lenguaje escrito y la alfabetización. *Lectura y vida*, 2.14.

Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado como estrategia pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 71-104.

Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación 1*, 71-104.

Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona : Paidós.

Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.

Vygostky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Fausto.

Yanes, R. (2006). La crónica, un género del periodismo literario entre la información y la interpretación. *espéculo. revista de estudios literarios*.

Zapata, N. (2013). *Elaboración de crónicas, anécdotas y noticias para potenciar la competencia comunicativa escrita en estudiantes de 4° grado de secundaria, Bellavista-Sullana*. Piura.

Anexos

A Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

En éste consentimiento informado yo, _____ identificado/a con C.C No _____ de _____, en calidad de acudiente, declaro por escrito mi libre voluntad de permitir la participación del estudiante _____, en la investigación **“CRÓNICAS DE MI BARRIO: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMUNICATIVO PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL, DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO 5° DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DIVINA PASTORA, SEDE NUESTRA SEÑORA DE FÁTIMA.”** adelantada por la Línea de Profundización en Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Objetivo de la Investigación: **comprobar si la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, incidirá positivamente en la transformación de las prácticas escriturales de los estudiantes de grado 5° de primaria.**

Justificación de la Investigación: Teniendo en cuenta que uno de los roles del docente es la de mejorar y afianzar con sus propias prácticas y reflexiones, los procesos educativos e investigativos tendientes a profundizar sobre nuevas formas de interacción pedagógica que favorezcan el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes, con el objetivo de mejorar el desempeño de los estudiantes en los procesos de lectura y escritura en los diferentes niveles de educación, se ha planteado esta propuesta investigativa de implementar una secuencia didáctica para tal objetivo.

Procedimientos: La investigación se implementará en tres momentos: 1) Valoración de la PRODUCCIÓN CRÓNICAS ESCRITAS de los estudiantes. 2) Implementación de una propuesta de intervención (secuencia didáctica), estructurada en tres fases preparación, producción y evaluación 3) Valoración de la PRODUCCIÓN DE CRÓNICAS ESCRITAS de los estudiantes después de aplicada la propuesta

Beneficios: Investigar sobre la implementación de la secuencia didáctica permitirá la transformación de nuestras prácticas educativas y al mismo tiempo mejorará PRODUCCIÓN DE CRONICAS ESCRITAS en los estudiantes, además se pretende que sea un insumo de consulta que facilite los procesos de formación de otros docentes

Factores y riesgos: Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

Garantía de libertad: La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

Garantía de información: los participantes recibirán información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

Confidencialidad: los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

A quien contactar: En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a _____ teléfono _____ y/o a _____ teléfono _____

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de _____ a los _____ días, del mes _____ del año _____.

Nombre del acudiente
Cédula:

Firma del acudiente

Nombre del testigo
Cédula:

Firma del testigo

B. Secuencia Didáctica.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- **Nombre de la asignatura:** Ciencias sociales
- **Nombre del docente:** Carlos Romero Smit
- **Grupo o grupos:** Grado 5° colegio Nuestra Señora de Fátima.
- **Fechas de la secuencia didáctica:** 4 meses

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN	
<p>TAREA INTEGRADORA:</p> <p>“LAS VAINAS DE MI BARRIO”: Compilación de crónicas escritas sobre sucesos interesantes para los alumnos de Quinto grado.</p> <p>Al finalizar esta secuencia didáctica para la producción de crónicas literarias, agruparemos a manera de libro, todas las crónicas sobre sucesos interesantes ocurridos en el barrio en donde vivan tanto estudiantes como profesor. Esto con el fin de que puedan ser compartidas y leídas por todos los integrantes del grado quinto de primaria de la Institución educativa Divina Pastora, sede Nuestra Señora De Fátima.</p>	
<p>OBJETIVOS DIDÁCTICOS</p> <p>Objetivo general</p> <p>Producir un texto escrito que presente un relato autentico con estructura de crónica literaria, teniendo en cuenta elementos lingüísticos que le permitan a este, ser pertinente, claro y adecuado a la situación de comunicación establecida.</p> <p>Objetivos específicos</p>	

- Identificar y aplicar a la producción escrita, las características globales de la crónica literaria (entrada, relato y cierre).
- Incluir en la producción de crónicas literarias, elementos de la lingüística textual. (Anáforas, conectores y signos de puntuación).
- Crear una situación de comunicación real, estableciendo el enunciador, enunciatario, tema y propósito, a través de la producción, la compilación y la lectura de las crónicas literarias realizadas.
- Reconocer la importancia y el valor de las crónicas literarias, como herramienta para la conservación y la divulgación de las tradiciones, costumbres y la cultura en el entorno de la institución educativa.

CONTENIDOS DIDÁCTICOS

Contenidos conceptuales:

- Situación de comunicación: Enunciador; Enunciatario; Contenido.
- Texto narrativo y los elementos que comparte con otros tipos de texto.
- La crónica literaria.
- Estructura y características de la crónica literaria: entrada, relato, y cierre-
- Juicio valorativo del autor: Opinión.
- Figuras literarias: Anáfora, conectores y retrato.

Contenidos procedimentales:

- Realizar lecturas de autores cercanos al contexto de la región, para despertar el interés en la lectura.
- Lecturas de crónicas periodísticas y crónicas literarias.
- Comparación y diferenciación entre crónica periodística y crónica literaria.
- Recopilación de información sobre la comunidad de Villa Fátima.

- Identificación de la superestructura de la crónica a través de la lectura de diferentes textos
- Identificación de algunas figuras literarias
- Lecturas que expliquen uso y función de las anáforas, y elaboración de textos que les incluyan.
- Lecturas que expliquen uso y función de los conectores, y elaboración de textos que les incluyan.
- Lecturas que expliquen el uso y función de los signos de puntuación, y elaboración de textos que les incluyan.

Contenidos actitudinales:

- Valoración de los sucesos acontecidos en la comunidad de Villa Fátima como elementos que los identifiquen como miembros de ésta.
- Justificación de la escogencia del relato desde la importancia dada por el cronista.
- Respeto por el punto de vista de los compañeros, manifiesto en sus producciones.
- Reconocimiento de la escritura como proceso para la divulgación de la cultura, las costumbres.
- Valoración de la crónica como un texto que permite el goce y disfrute de relatar sucesos de manera que llamen la atención y dotarles de una opinión al respecto.

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS.

Según Petit, (1990) son “Estrategias o pautas que facilitan la implementación de la mediación cognitiva, es decir, la construcción de aprendizajes”.

- Construcción guiada del conocimiento:

Según Edward y Mercer (1988), “El discurso producido en el aula es el instrumento que permite la construcción del conocimiento compartido”; por lo cual Rojas (2010) propone que “Se reconoce entonces que “aprendemos a aprender”, con un poco de ayuda” ... “algunas personas se reúnen con el propósito de que uno ayude a otro a desarrollar su conocimiento y su comprensión”. Por tal razón, esta secuencia Didáctica recurrirá a las reflexiones propositivas

que haga el docente, a manera de fuente de las preguntas que generen el dialogo reflexivo entre docente- estudiantes y entre estudiantes.

- Aprendizaje colaborativo:

Según Serrano, S. (2000) “El aprendizaje es fruto de una construcción personal, pero en la que no interviene sólo el sujeto que aprende, sino que éste proceso es el resultado de la interacción con y participación de los otros. Sus compañeros, sus pares, sus maestros y otros adultos que tienen influencia en su proceso, son piezas imprescindibles para alcanzar esa construcción personal, para la adquisición de capacidades de equilibrio emocional y de inserción social y para lograr su desarrollo afectivo y espiritual”. Para este caso, se propone utilizar la revisión crítica (coevaluación) de los trabajos de los compañeros de aula, las presentaciones en equipo y las asignación de roles dentro de trabajos grupales.

SESIÓN No 1: PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA.

OBJETIVOS:

- Crear una situación de interés para los estudiantes que los motive a participar activa y comprometidamente en lograr el desarrollo y ejecución de la tarea integradora que se les propondrá.
- Presentar la secuencia didáctica a los estudiantes y establecer negociaciones didácticas a través del contrato didáctico.

NOMBRE:

“UN PACTO BACANO DE TRABAJO”.

Clase 1.

Apertura

Para iniciar esta secuencia didáctica, que por cierto tendrá mucho que ver con los hechos, situaciones, vivencias y lugares del barrio donde esta insertada la institución educativa, se ha programado recolectar imágenes de los sectores y personajes más reconocidos de la comunidad. Estas serán ampliadas y se utilizarán como cuadros en una sala de exhibición “científica” llamada “SALA EXPERIMENTAL DE DISPARADORES DE RECUERDOS” en la cual los estudiantes ingresarán y podrán detenerse el tiempo que deseen a observar cada imagen y a recordar lo que más evoquen de ellas, intercambiando opiniones, recuerdos y experiencias vividas o contadas por otros. Debajo de cada imagen habrá una mesa o escritorio con una hoja en blanco y lápices para que los estudiantes estampen sus nombres cuando y sólo cuando reconozcan el lugar y/o el personaje y una pequeña explicación de por qué lo recuerdan, y que significa para ellos ese lugar o personaje

Desarrollo

Luego, a los estudiantes. se les invitará a un pequeño refrigerio fuera del salón, (a manera de receso en un museo) para que en breve regresen al “SALA EXPERIMENTAL DE DISPARADORES DE RECUERDOS” solo para darse cuenta de que las imágenes no pueden ser vistas porque ahora están cubiertas por un cartel con la frase “ELTIEMPO” en cada uno de ellos y que en el medio del salón hay un recipiente negro con tapa, una ranura en la parte superior de esta y con un cartel que está velado.

Seguidamente, un actor vestido enteramente de negro y con la cara velada de negro, pasará recogiendo todas las imágenes y las depositará en el recipiente del mismo color. Al terminar de depositar todas allí, será cuando le quite el cartel que escondía el nombre del recipiente y todos podrán observar que el recipiente se llama “EL OLVIDO” El actor vestido de negro se marchará lúgubrementemente del lugar diciendo que el paso del tiempo condena a todos y a todo al olvido pero que hay un remedio para eso y la misión de cada uno de los presentes será descubrirlo (dirá estas palabras señalando desde la salida las hojas de papel que acompañaban a cada imagen).

Cierre:

El cierre de la clase se llevará a cabo mediante la reflexión sobre lo que entendieron de la representación artística y de su participación en ella. Deberán responder a las preguntas:

¿Qué significado le darías a lo que viste? ¿Cuál dirías que fue tu papel dentro de lo que se presentó en el salón?

Clase 2:

A continuación, y cuando hayan descubierto que el remedio para evitar el olvido de las cosas y de las personas es dejar un registro escrito de estos en el que se narren distintos eventos, se dará comienzo al “PACTO BACANO DE TRABAJO” así:

Apertura

Se iniciará el trabajo haciéndole la propuesta a los estudiantes de que entre todos contemos historias acerca de eventos que han sucedido en la comunidad donde cada uno de nosotros vivimos.

A partir de los mismos relatos, se decorará el salón con pequeñas ilustraciones a manera de historietas de cuatro o seis cuadros creadas por ellos mismos, en donde presenten imágenes de los hechos narrados.

Desarrollo

Partiendo de los relatos de cada uno se realizará un conversatorio con preguntas orientadoras como: ¿qué elementos en común tienen estas historias? ¿Qué permiten conocer de tu comunidad?; Al escuchar el relato de sucesos acontecidos en otras comunidades, ¿Pudiste imaginar claramente cómo era aquella comunidad? ¿Por qué decidiste contar esta historia?

Seguidamente, se les planteará a los estudiantes la siguiente propuesta: ¿qué les parece la idea de hacer un libro de relatos escritos sobre historias reales que les hayan causado asombro y les hayan llamado la atención? ¿Qué opinan de que nuestros compañeros puedan leer esas historias?

Posteriormente, se les presenta la secuencia didáctica diciéndoles que vamos a aprender a escribir crónicas, con el fin de narrar las historias que nos hayan llamado la atención. Se les solicitará que se reúnan en equipos de tres personas para que escriban las estrategias y propuestas para desarrollar el trabajo con la secuencia didáctica. Tendremos en cuenta, el cómo, el para qué, el para quién, y el cuándo vamos a realizar cada una de las actividades, las actitudes que debemos tener en todo momento de la secuencia, y los compromisos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Cierre:

El contrato didáctico será establecido en este momento, insistiendo en que este será la guía para lograr el propósito de escribir. Para esto se tendrá en cuenta: qué debemos aprender, qué debemos realizar, cómo debemos realizarlo y con qué actitudes vamos a desarrollarlo.

Al llegar a este punto, se llevará a cabo la recopilación y socialización de las estrategias y compromisos a manera de conversatorio sobre cuales ideas podrían ser aplicadas.

Finalmente, se les propondrá como TAREA INTEGRADORA a los estudiantes, el realizar entre todos, un libro llamado “Las vainas de mi barrio”: (Compilación de crónicas literarias sobre sucesos interesantes para los alumnos de Quinto grado).

Actividad para la reflexión:

Describe según tus propias palabras, el por qué consideras que es o no es importante escribir sobre los sucesos que vives o de los que escuchas hablar diariamente.

SESIÓN No 2 EVALUACIÓN DE CONDICIONES INICIALES.

OBJETIVOS:

Despertar el interés por los sucesos diarios e interesantes que acontecen en el contexto de los estudiantes, como punto de apoyo y eje central para la producción escrita de crónicas literarias.

Incentivar el trabajo colaborativo a través de la asignación de responsabilidades en las representaciones artísticas que escenifiquen hechos relevantes sucedidos en la comunidad.

NOMBRE:

¡ESCENA 1! ... ¡TOMA 1!... ¡3...2...1...!... ¡ACCIÓN!

Clase 3:

Apertura:

Se les propondrá a los estudiantes la tarea de reunirse en grupos de trabajo. Luego de haber sido organizados, a cada uno de ellos se le hará entrega de un papel secreto que deben proteger de los demás grupos para que no se enteren qué dice en él. En ellos, estará escrito el nombre de una serie de televisión o película muy comentada por niños y jóvenes.

Desarrollo:

A continuación, leerán en secreto el contenido del texto asignado y descubrirán que es un personaje representativo de la comunidad. Se les informará que deberán de representarlo con algunas de sus actitudes y costumbres características, sin decir su nombre en la escena, para que sus compañeros de clase intenten descifrarlo. Mientras las escenas son llevadas a cabo, los integrantes de los demás grupos deberán escribir de manera organizada en sus hojas de trabajo, todo lo que puedan o crean relevante sobre lo que ven en la actuación de sus compañeros.

Al finalizar todos los grupos sus actuaciones, se les pedirá a todos los estudiantes que comparen lo actuado con lo que hayan logrado escribir sobre las escenas vistas. Con el fin de descubrir los detalles más impactantes de la actuación, por qué y cómo pudieron descubrir el personaje, y también, para evidenciar aquello que pudo servir para descubrirlo de manera más efectiva. Cosas como: Qué les faltó; y cosas que hicieron bien al representar a ese personaje

Cierre:

Actividad para la reflexión:

Para concluir la sesión, se les pedirá a los estudiantes que realicen un texto sobre las condiciones y requisitos necesarios para narrar un suceso, de manera que cuando haya algo que se quiera contar, narrar, sea fácil de comprender y asimilar, para que quien lo escuche o lo lea, sienta interés y atienda a lo planteado. Esa reflexión será escrita y deberá anexarse a la carpeta de trabajo.

SESIÓN 3: EVALUACIÓN DE CONDICIONES INICIALES

OBJETIVOS:

Realizar un acercamiento inicial a la crónica, para identificar a grandes rasgos su valor social.

Reconocer los saberes previos e intereses de los estudiantes, para determinar propuestas futuras según sus necesidades.

NOMBRE:

¡10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1!... PRIMER CONTACTO: ¡UN MARAVILLOSO MUNDO POR
DESCUBRIR!: ¡LA CRÓNICA!

Clase 4:

Apertura:

Para comenzar, recordaremos las conclusiones a las que llegamos con el ejercicio reflexivo sobre los requisitos necesarios para contar o narrar una historia y que esta sea atrayente para el lector o el que escuche el relato. Por tal razón se tendrá un momento de análisis comparativo teniendo en cuenta dichos requisitos y se les invitará a escuchar la lectura de un relato escrito por Alberto Salcedo Ramos llamado “la palabra de Juan Sierra”, con el cual, empezaremos a comparar y a analizar las características de una Crónica literaria.

Desarrollo:

Seguidamente, a cada estudiante se le dará la oportunidad de leer el texto escuchado.

Posteriormente, se solicitará a los alumnos que entreguen por un momento las copias del texto, y todos nos dispondremos a realizar una secuencia gráfica del relato a manera de historieta en seis u ocho cuadros, para resaltar los hechos que más nos llamaron la atención del mismo. (Esto con el fin de identificar de manera relativa, qué lograron comprender del texto), y cuando todos hayan terminado, se les invitará a opinar sobre lo que leyeron y hacer sus presentaciones a manera de escaleras del tiempo (que se fijará en el tablero o en alguna pared del salón para esta actividad) en las cuales a cada peldaño se le asignará un evento o suceso al que cada estudiante considere relevante en el texto leído.

Cierre:

Se les preguntará a los estudiantes si alguna vez habían escuchado una historia parecida, o que fuera narrada de esa misma manera, y se les invitará a que escriban a su manera esa historia que fue presentada en la clase, teniendo en cuenta lo que les hizo recordar. Si es el caso que acompañen sus re-narraciones con dibujos.

Clase 5**Apertura**

Posterior a la lectura y al trabajo realizado sobre la crónica “la palabra de Juan Sierra”, iniciaremos con una nueva lectura del mismo para luego, participar en un análisis grupal.

Desarrollo

Posteriormente se llevará a cabo el análisis grupal del texto, alrededor de las siguientes preguntas:

- ¿Habías escuchado y leído una historia como esta?

- ¿Crees que es interesante contar de esta manera este tipo de historias? Si crees que hay otras maneras de hacerlo, ¿te gustaría decirnos cuáles serían?
- ¿Te parece importante que las historias del lugar donde vives sean contadas y escritas? ¿Por qué?
- ¿Por qué crees que es necesario escribir sobre hechos que sucedieron?
- ¿Te gustaría poder escribir de manera similar a lo que leíste, un suceso que hayas visto o sabido de él y te haya parecido interesante?

Cierre:

Finalmente, los estudiantes escribirán esta vez, ya de manera individual, las respuestas a estos interrogantes, y sus impresiones sobre lo que más les llamó la atención del relato, que deberán tener en cuenta para su futuro trabajo de producción.

SESION N° 4: FASE DE DESARROLLO.

OBJETIVOS:

- Introducir a los estudiantes en el reconocimiento y la diferenciación de algunas tipologías textuales y la intención de cada uno de ellos.
- Realizar una exploración de conocimientos previos con respecto a las tipologías textuales.
- Facilitar el proceso de producción de textos a través de la comparación y la adecuación o transformación de diferentes tipos de textos en textos narrativos, y viceversa.

NOMBRE:

¡SEÑORAS Y SEÑORES! ¡DAMAS Y CABALLEROS! CON USTEDES, NUESTRO INVITADO ESPECIAL: ¡EL CONEJO!

Clase 6.

Apertura:

Para iniciar, retomaremos por un momento la lectura de la sesión anterior, solamente para abordarla con el interrogante: ¿podría contarse esa misma historia de otras maneras? Para tratar de darle respuesta a dicha pregunta, y a manera de ejercicio, se colocarán en las paredes del salón de clases, varias imágenes, afiches, carteleras, historietas, etc. que tengan como personaje central un conejo. Esto, con el fin de ambientar la sesión, e introducir indirectamente a los estudiantes a un posible tema de trabajo.

Desarrollo

Seguidamente, se les preguntará si alguna vez han escuchado o leído un cuento o historia sobre un conejo, o si tienen algún recuerdo de algún acontecimiento en el que uno de estos animales sea parte importante del mismo. Si alguno o algunos de los estudiantes responden afirmativamente, se les pedirá que compartan esas historias con sus compañeros y se las relate oralmente. No importa lo breves que sean.

Después de haber escuchado las historias, se les preguntará a los estudiantes:

- ¿Qué crees que escuchaste?:
 - ¿Un cuento? ¿Una explicación? ¿Un mensaje para alguien?
- Si tuvieras que escribir eso que acabas de escuchar, ¿Cuál crees que sería la mejor manera de escribirlo? ¿Como carta?, ¿Como cuento?, ¿Como noticia? ¿O como una explicación sobre el conejo?

Inmediatamente después de escuchar las variadas respuestas, se les solicitará que lean de manera individual y concentradamente, el cuento “El conejo y el mapurite” que hace parte de los relatos Wayuu.

Cierre:

A continuación, se le preguntará si podrían identificar la clase de relato que acaban de leer y si podrían darle un nombre a este tipo de texto.

Clase 7**Apertura:**

Se retomará la discusión y el trabajo centrado en el texto “El conejo y el mapurite” y se recordarán las actividades de la clase anterior.

Desarrollo

Se les propondrá que respondan las siguientes preguntas a manera de ejercicio en grupos de a dos estudiantes:

- ¿De qué manera transformarías el relato “El conejo y el mapurite” en una carta para tu compañero de grupo? ¿Crees que podrías hacerlo? ¡Inténtalo!
- ¿Cómo convertirías este relato en una explicación para tu compañero de grupo de lo que pasó en el relato? ¡Inténtalo!

Cierre:

Terminado este ejercicio, intercambiarán los trabajos realizados y cada quien evaluará si, a su juicio, los textos de sus compañeros cumplen con los criterios que deben tener las explicaciones y las cartas.

Dirán en qué creen que acertaron y qué les hizo falta.

Al finalizar, tanto los textos iniciales como los corregidos, serán anexados a la carpeta de trabajo.

Clase 8**Apertura**

Siguiendo con la clase anterior y después de haber culminado la coevaluación, se realizará un listado con las características que los estudiantes propongan sobre cuáles elementos deben tener cada uno de los

tipos de textos mencionados y con ellas se irá esquematizando las siluetas de lo que ellos consideren que deben tener los textos Narrativos, textos expositivos-explicativos y textos epistolares. Es decir, señalar dónde ubicar en cada tipología textual, las partes que deben incluir cada una de ellas.

Desarrollo:

Para lograr dicho objetivo, se les sugerirá a los estudiantes que escojan y diseñen la mejor manera de ilustrar de qué manera están estructurados los diferentes tipos de textos que se trabajaron en la clase anterior. Es decir, una carta, un cuento, y una descripción. Para ello, se les darán octavos de cartulinas en las cuales en grupos de cinco decidirán de qué manera podrían explicar a manera gráfica la estructura de los textos descritos.

Cierre:

Al culminar, cada grupo escogerá un líder o dos, que pasen al frente a sustentar y exponer sus conclusiones, para que entre todos puedan unificar criterios sobre lo que posteriormente se denominará como “siluetas de los textos”

Actividad para la reflexión:

Se finalizará la clase, con la pregunta: ¿Por qué crees que es necesario que existan diferentes maneras de escribir sobre un mismo tema?, con el fin de que los estudiantes traten de reconocer la importancia de las distintas tipologías textuales.

SESIÓN N° 5: FASE DE DESARROLLO.

OJETIVOS:

- Confrontar a la crónica con otros tipos de texto, para destacar sus similitudes, sus diferencias y los propósitos de cada uno de ellos desde una temática común.
- Facilitar el reconocimiento de las características de la crónica con respecto a otros tipos de textos.

- Valorar la riqueza narrativa de la crónica en los relatos de las costumbres de los distintos contextos.

NOMBRE:

UN TREN... ¡CON MUCHAS VÍAS PARA LLEGAR A MÍ!

Clase 9

Apertura:

Primeramente, y retomando las actividades finales de la sesión anterior, se presentarán de manera gráfica las siluetas de textos narrativos, expositivos, y argumentativos que los estudiantes establecieron para cada uno de ellos, con la ayuda de las preguntas orientadoras realizadas por el docente

Desarrollo

Para el texto narrativo, se les hará entrega de la crónica “LOS MUERTOS DEL TREN MINERO” de Uriel Ariza Urbina, escritor Guajiro de ascendencia Wayuu, para que conozcan el trabajo escrito de una persona cercana a su contexto.

Posterior a la lectura del texto, se le hará entrega a cada estudiante, una copia de textos de distintas tipologías, pero todas tratando un mismo asunto central: EL TREN.

A continuación, y para ayudarles en la diferenciación entre tipologías, se les exhibirá en las paredes del salón, unas carteleras donde estén las representaciones gráficas de las siluetas de cada tipo de texto, un cuadro comparativo entre tipologías textuales, al igual que distintas imágenes de trenes. A partir de esa visualización, los estudiantes deberán comparar y confrontar las diferentes lecturas, con el fin de categorizarlas según sus apreciaciones, y haciendo uso de sus lápices de colores, asignarán un color a cada parte de la silueta de los textos, tratando de señalarlas.

Cierre:

Seguidamente, cuando crean tener claro como son los distintos textos presentados, los estudiantes deberán escribir las diferencias y semejanzas que encuentren entre las distintas tipologías textuales trabajadas en la clase, respondiendo el interrogante: ¿Qué partes tienen los textos escritos?

Finalmente, los estudiantes determinarán el texto que más les gustó, haciendo una seña en la parte superior del mismo. Cuando lo hayan hecho, se agruparán según sus gustos. Luego a manera de trabajo grupal, expondrán con la ayuda de una cartelera, las razones por las cuales lo eligieron como el de su agrado. Respondiendo a las siguientes preguntas orientadoras, las que a su vez servirán como actividades de reflexión:

¿Por qué te gustó? ¿Cuáles fueron los elementos del texto que te llamaron la atención?

¿Fue por los personajes? ¿Por la forma como está escrito? ¿Por los sucesos acontecidos en la historia? ¿Porque habla de algo que conoces o se da en tu región? ¿Podría saberse de cada texto quién lo escribió? ¿Se puede identificar y mencionar para quién fue escrito? ¿si te preguntaran, podrías explicar de qué trata el texto? Y ¿Para ti, ¿qué es lo que pretende el autor al crear dicho texto? ¿Todos tienen el mismo tipo de intención? Mientras lo lees y al final de la lectura, ¿Qué clase de pensamientos emociones o sentimientos te causaba?

Como de costumbre, los trabajos realizados por los estudiantes, deberán ser anexados a la carpeta de trabajo de cada uno de ellos. Las carteleras quedarán expuestas en el salón de clase hasta la siguiente sesión.

SESIÓN N° 6: FASE DE DESARROLLO.

OBJETIVOS:

- Reconocer la existencia de una intención comunicativa en las crónicas.

- Establecer por medio de la lectura de crónicas, al enunciador, el enunciatario y el contenido como elementos de la situación de comunicación de todo texto narrativo al igual que las funciones de cada uno de ellos.

NOMBRE

¿QUE... ¿QUÉ!? ...PERO, ¿CÓMO? ¿CUÁNDO? ¿DÓNDE? ¿QUIÉNES? ¿POR QUÉ?... ¿TIENES

TODA MI ATENCIÓN!

Clase 10

Para iniciar, se les propondrá a los estudiantes que de manera ordenada salgan del salón llevando consigo un cuaderno para apoyar sus hojas de trabajo, sus lápices, borradores y colores. Al mismo tiempo el docente llevará consigo un computador portátil con tres imágenes diferentes preestablecidas y desconocidas por parte de los estudiantes.

Al llegar a destino, se les pedirá a los estudiantes que se acomoden de manera dispersa en el lugar, pero cerca para poder escuchar las instrucciones. En ese momento se entrará a la actividad inicial, la cual consiste en que el docente abrirá en su computador, las imágenes preseleccionadas y sin que ningún estudiante pueda verlas, empezará una detallada descripción de cada imagen. Mientras eso sucede, los estudiantes deberán dibujar la imagen que el docente les dice de acuerdo con los detalles entregados. Cuando el docente termine de detallar una imagen, se pasará a la siguiente para continuar con el ejercicio, hasta haber dibujado todas las imágenes. Al finalizar esta sección de trabajo, se les dará a los estudiantes cinco minutos más para que retoquen, pulan y terminen sus dibujos.

Luego, el docente les pedirá a los estudiantes que se sienten en círculo y coloquen sus dibujos frente a ellos con las imágenes mirando al suelo. El docente les dirá que cuando se los indique, deberán voltear las imágenes de manera ordenada (desde la primera imagen descrita, hasta la última) y sostenerlas frente a sus demás compañeros de clase para que puedan compararla con la que el docente les detallaba y con

las de sus compañeros de clase. Así, todos podrán ver las distintas versiones o interpretaciones de un mismo elemento descrito. Esta actividad será el preámbulo de la temática “situación de comunicación”.

Cierre:

Como actividad de cierre y a su vez de reflexión y a partir del ejercicio anterior, el docente les hará las siguientes preguntas orientadoras a los estudiantes:

- Con respecto al ejercicio anterior, ¿Te parece que hubo buena comunicación entre el docente y los estudiantes? ¿Por qué?
- ¿Qué papel crees que desempeñó el docente?
- ¿Qué papel crees que desempeñaste tú?
- ¿Cómo crees que se le podría llamar a lo que el docente les decía sobre las imágenes?
- ¿Cuál era la intención del docente al darle esos datos a los estudiantes?
- El lenguaje que se usó ¿Fue claro? ¿Fue adecuado?

Las respuestas deberán consignarlas en una hoja y anexarlas a su carpeta de trabajo.

Clase 11

Apertura:

Continuando con los objetivos trazados para esta sesión, se les entregará una copia de la crónica “La palabra de Juan Sierra” de Alberto Salcedo Ramos, a la cual se le hará la respectiva lectura con el fin de poder empezar a reconocer a los actores involucrados en el acto comunicativo de la escritura y lectura de textos del tipo crónica, y el contenido de este.

Para dicha actividad, el docente le solicitará a cada uno de los estudiantes, que haga una lectura concentrada y minuciosa del texto entregado.

Desarrollo:

Posteriormente, después del tiempo asignado para la lectura, el docente dará inicio al desarrollo de la actividad, proponiendo las siguientes preguntas orientadoras, que deberán ser debatidas y resueltas por los estudiantes, trabajando en grupos de tres o cuatro miembros:

- ¿Identificas claramente al autor del texto?
- ¿El autor del texto es el mismo que relata la historia? Si no es el mismo, ¿Quién narra los hechos?
- ¿Podrías decir o señalar a quién o a quienes está dirigido el texto? ¿Es para otro personaje del texto? ¿Es para el autor del texto? ¿Es para una persona o personaje en específico? ¿Es para cualquiera que desee leerlo?

Cierre:

Como actividad de cierre y que esta a su vez sirva como actividad de reflexión, los estudiantes deberán plantear con argumentos el por qué creen que es importante identificar, reconocer y diferenciar estos elementos de los textos narrativos pertenecientes al estilo de las crónicas, y para qué sirve hacerlo.

Clase 12

Apertura:

Siguiendo con la temática de esta sesión de la S.D., y trabajando con la misma lectura de las clases anteriores, como actividad para esta clase se les propondrá a los estudiantes que hagan un repaso de la lectura (si es necesario y si así lo solicitan los estudiantes, podrán leerla de nuevo). Esto, con el fin de que en esta ocasión traten de identificar y argumentar sobre dos aspectos muy importantes que hay que tener en cuenta al momento de escribir y leer una crónica: cuál es la intención del texto, y cuál es la posición que asume el cronista.

Desarrollo:

Para tal efecto, el docente les solicitará a los estudiantes que en grupos de tres o cuatro (pueden ser los mismos de la clase anterior) discutan a manera de consulta y de debate entre ellos, cuál es la posición de quien escribió el texto, es decir, qué opinión nos presenta sobre lo que relata. Además, deberán hacer lo mismo sobre cuál es intención del texto, es decir, qué trata de alcanzar el autor en quien lee el texto. Además, utilizando lápices de colores, los estudiantes deberán señalar en qué partes del texto quien habla es el enunciador, y con otro color cuándo cede la voz.

Cierre:

Como actividad final de esta sesión, y a su vez para afianzar las competencias alcanzadas por los estudiantes, estos, deberán aplicar la siguiente rejilla, al texto “los muertos del tren minero” anteriormente visto, y del que ya tienen una aproximación; esto con el fin de que se sientan más cómodos al momento de abordar el análisis solicitado de este texto.

ENUNCIADOR	ENUNCIATARIO	CONTENIDO	INTENCIÓN	POSICIÓN
Para ti, ¿Quién crees que nos cuenta la historia?	¿Para quién crees tú que se habrá escrito esta crónica?	Según tu opinión, ¿Cuál crees que es el tema principal de esta crónica?	¿Cuál dirías tú que fue la intención con la que se escribió esta crónica?	La persona que nos escribe la historia que leímos ¿Nos da una opinión sobre el tema?

Posteriormente, como compromiso, y a partir de las respuestas dadas por los estudiantes, se les propondrá que escriban varios textos cortos, pero con la condición de que sean todos sobre un mismo

tema que ellos mismos escojan, y con propósitos distintos; es decir, uno para describir, uno para informar y otro para tratar de convencer o persuadir. Estos textos, deberán ser escritos para personas diferentes: un compañero, un familiar, un profesor y algún personaje famoso al que quieran dirigirle alguno de los textos que escriban. Por último, después de varios encuentros de trabajo, deberán aplicarle la misma rejilla con la que analizaron el texto “la palabra de Juan Sierra”

Al finalizar la rejilla, los estudiantes realizarán un debate en el cual plantearán sus ideas y los argumentos por los cuales consideraron como tales, sus respuestas en el ejercicio anterior.

Tanto los dibujos, como la lectura y la rejilla, serán anexados por los estudiantes a la carpeta de trabajo.

SESIÓN N° 7: FASE DE DESARROLLO.

OBJETIVOS:

- Identificar la superestructura de las crónicas, como elemento indispensable para la producción escrita de éstas.
- Reconocer la relevancia de la entrada como un título atrayente; elemento importante en la producción escrita de crónicas escritas.

NOMBRE:

LA CRÓNICA; ¡Y FUE ATRACCIÓN A PRIMERA LECTURA!

Clase 13

Apertura:

Para darle inicio a esta sesión, y para continuar manteniendo una conexión con las crónicas de autores ya conocidos, los estudiantes realizarán las lecturas de los textos “lo que dicen los niños” de Salcedo Ramos, y “el escándalo del carro” de Uriel Ariza Urbina, para determinar qué es lo primero que llama la

atención. Para esto, los estudiantes se detendrán solamente en el título de estas dos obras literarias, para realizarles un análisis con el fin de determinar qué cosas se imaginan con sólo leer estos títulos.

Desarrollo:

A partir del descubrimiento de que los títulos de las crónicas deben tener el carácter de ser muy atractivos para los lectores, se explorarán distintos títulos de distintos textos sobre los cuales, y antes de leer su contenido, realizarán trabajos pictóricos sobre aquello que les sugiere el título de cada uno. Y posteriormente, tratarán de descubrir si, solamente con leerlos, podrían deducir si el contenido del texto va acorde con el título del mismo. Para esto se seleccionarán varias crónicas cortas, y algunos artículos periodísticos de opinión que serán sujetos de comparación por parte de los estudiantes.

Cuando los estudiantes hayan determinado según ellos, cuáles de los títulos exhibidos corresponderían a las crónicas y cuáles no, se les develará el cuerpo completo del texto para que lo puedan leer y así descubrir si acertaron, no desde la adivinanza sino desde la comprensión.

Cierre:

Al finalizar las lecturas, y después de hacer comentarios y la representación pictórica de los títulos, (actividad que podría tomarse algunos encuentros de trabajo), los estudiantes tendrán un tiempo para definir cuáles son las características que hacen que el título de una crónica sea tan atractivo. Sus conclusiones serán anotadas y compartidas para todos los integrantes del curso, y entre todos se escogerán aquellas a las que se llegue por consenso general. Estas, serán las que ellos mismos deberán aplicar más adelante, (con las respectivas aclaraciones por parte del docente), cuando produzcan sus primeros textos de crónicas.

Como actividad de reflexión, los estudiantes deberán describir o definir el por qué es importante que un texto tenga un título atractivo.

Clase 14**Apertura:**

Se les presentarán a los estudiantes una serie de fotografías enumeradas, en las cuales se muestren imágenes impactantes de eventos ocurridos en algún lugar del mundo. No se les dirá nada a ellos, pero se exhibirá cada fotografía durante el tiempo necesario como para que cada uno de ellos logre entender que sucedía en cada una de ellas.

Desarrollo:

Luego, se les solicitará que, en una hoja de papel, los estudiantes le asignen un título a cada fotografía según el número correspondiente, y acorde con lo que ellos creen que pueda explicar con pocas palabras lo que la imagen presenta. Este ejercicio lo realizarán en grupos de cuatro estudiantes, de manera que puedan debatir entre ellos el mejor título que pueda llevar cada fotografía. Las fotos serán dejadas en exhibición durante el tiempo de la clase, para que puedan detallarla minuciosamente y así todos logren ponerse de acuerdo en el título que les darán.

Cierre:

Al finalizar, todos los grupos expondrán los títulos asignados a cada fotografía y mencionarán el por qué decidieron colocarle esos títulos a cada una de ellas. A partir de las definiciones y argumentaciones, se establecerá conjuntamente el tipo de título: si es informativo, si es expresivo, si es apelativo, o temático.

De esta manera, al finalizar, los estudiantes diseñarán la primera sección de la silueta de una crónica escrita y la cual quedará esquematizada en una cartelera que será exhibida permanentemente en el salón durante el transcurso de toda la S.D. y a la cual se le irán agregando a medida que se determinen, las demás partes de la silueta de la crónica.

SESIÓN N° 8: FASE DE DESARROLLO.

OBJETIVOS:

- Identificar la superestructura de las crónicas, como elemento indispensable para la producción escrita de éstas.
- Reconocer la importancia de un relato detallado y cronológico que caracteriza a la crónica escrita.

NOMBRE:

AL PAN, PAN. AL VINO, VINO, Y A LA CRÓNICA: ¡UN ORDEN CRONOLÓGICO CON LUJO DE DETALLES!

Clase 15

Apertura:

Continuando con la superestructura de la crónica y recordando que la entrada o título de esta debe tener carácter llamativo y atrayente, abordaremos el contenido del texto para verificar que, así como el título, el relato de las crónicas debe ser también rico en situaciones que mantengan al lector interesado en la lectura,

Para esto, de nuevo retomaremos los textos “Lo que dicen los niños” y “El escándalo del carro” para recordar las principales situaciones de interés que cada una de ellas presentan.

Desarrollo

Seguidamente, los estudiantes tratarán de verificar que las situaciones citadas fueran mencionadas en el orden en que fueron sucediendo en el relato. Esto lo harán creando una lista de eventos detallada o sucesos que sean relevantes en dichos textos.

Inmediatamente cuando ya se tenga la lista de eventos. Se les preguntará a los estudiantes si hay situaciones en las que pareciera haber saltos en el tiempo o que el relato ofrece momentos en los que se presenta un hecho en un momento e inmediatamente el relato pasa a otro evento pasado o futuro.

Siguiendo con este ejercicio, para facilitarles la comprensión de las actividades a realizar, se les plantearán unas preguntas orientadoras que les permitan desenvolverse con mayor claridad en esta labor. Dichas preguntas se les presentarán a manera de rejilla, así:

Evento o suceso importante:			
Menciona el orden en el que sucedieron los hechos	Cuenta ¿Cómo sucedieron?	Dinos ¿Cuándo sucedieron?	¿En qué lugar sucedieron?

Cierre:

Posteriormente, tras haberle aplicado esta rejilla a ambas lecturas, los estudiantes cotejarán entre todos sus resultados, y con la orientación del docente, se establecerá una revisión final que verifique que lo cotejado corresponde con el contexto y los tiempos reales de los relatos.

Estas rejillas serán anexadas a sus carpetas de trabajo.

Clase 16:**Apertura:**

En esta ocasión, la actividad variará hacia “el desorden” cronológico. Es decir, a los estudiantes se les pedirá que escriban en una hoja en blanco una historia breve o relato corto que deseen compartir con los compañeros de clase sobre un hecho impactante o muy relevante para ellos que haya sucedido en su comunidad.

Desarrollo:

Luego, ese mismo relato deberán escribirlo exactamente con el mismo contenido teniendo en cuenta que esta vez, cada suceso estará relatado en stickers, con el fin de que la cronología o sucesión de eventos de la historia, tenga la posibilidad de cambiar su orden al gusto de cada estudiante. Cuando hayan terminado de hacer esto, se les solicitará que reordenen la secuencia de sucesos a su gusto, y analicen si en el nuevo orden que le asignaron al relato, este mantiene o cambia el sentido, su coherencia, o su lógica.

Al finalizar dicha reorganización y análisis, los estudiantes reescribirán el relato con ese nuevo orden, pero esta vez, agregándole al texto las palabras, las frases, y el contenido necesario para que este tenga el mismo sentido y coherencia que pretendían en el texto original.

Cierre:

Para concluir esta actividad, los estudiantes que deseen compartir con sus compañeros los relatos originales y los modificados podrán hacerlo; al finalizar, se les solicitará a todos que reflexionen sobre la importancia que tiene para las crónicas el orden y la lógica cronológica,

y si es necesario narrar las historias siempre con el orden estricto de acontecimientos. Estas reflexiones a su vez deberán tenerlo en cuenta, a la hora de escribir sus propias crónicas.

SESIÓN N° 9: FASE DE DESARROLLO.

OBJETIVOS:

- Reconocer la importancia y las características del cierre de la crónica escrita.

NOMBRE:

MI OPINIÓN CUENTA, ¡Y YO TE LA CUENTO!

Clase 17

Apertura:

Retomando las actividades y conclusiones que se realizaron en la sesión anterior, y principalmente en la clase 15, donde se trabajaron los detalles del relato, en esta ocasión se retomarán las crónicas “Lo que dicen los niños” y “El escándalo del carro” como material para el trabajo de la presente clase, junto con el cuento tradicional wayuu “El burrito y la tuna”.

Desarrollo:

Se les solicitará a los estudiantes que hagan una lectura concentrada del cuento ya mencionado, y un breve repaso de las crónicas también ya citadas, pero con el especial énfasis de que tengan muy presente y detallen la manera cómo finalizan los tres relatos. Los estudiantes deberán comparar que diferencias encuentran en la manera cómo terminan las crónicas y cómo termina el cuento. Se les interrogará si es notoria la voz del autor en cada uno de los textos. Ellos deberán mencionar el por qué creen que el cronista decidió finalizar de esa manera su respectivo relato y qué es lo que el autor intentó hacer con ese tipo de cierre.

Cierre:

Posteriormente al trabajo de análisis de los cierres de las crónicas revisadas, y se hayan establecido las características de los cierres de las crónicas, los estudiantes deberán tomar el texto del cuento “El burrito y la tuna” para tratar de darle un cierre similar al estilo de las crónicas revisadas.

Clase 18:**Apertura:**

Para esta actividad, los estudiantes deberán retomar el relato que escribieron en la clase 16 (podrán elegir entre la original y la versión modificada cronológicamente).

Desarrollo:

Ya con los textos de sus relatos escogidos, se les asignará la tarea de darle a sus relatos, un cierre en la que se vea reflejado su juicio u opinión sobre lo que el texto presenta. Si los estudiantes desean hacerle modificaciones o añadirle más detalles al relato, podrán hacerlo sin restricción. Pero deberán cumplir con la premisa de darle un juicio al texto en la conclusión del mismo.

Cierre:

Los estudiantes que deberán intercambiar trabajos con el compañero o compañera que deseen y cada uno de ellos deberá revisar y co evaluar el trabajo del otro con el fin de verificar si en realidad en el texto, el cierre presenta un juicio de valor a cerca de los hechos y acontecimientos registrados en el relato.

Para finalizar esta clase y a manera de reflexión, los estudiantes deberán responder los siguientes interrogantes

- ¿Por qué crees que el cronista realiza un juicio sobre los acontecimientos que presenta en su relato?
- ¿Cuál crees que sea su intención con eso?
- ¿Piensas que todos debemos reflexionar y tomar alguna posición ante hechos históricos importantes o impactantes? ¿Por qué?

SESIÓN N° 10: FASE DE DESARROLLO.**OBJETIVO:**

- Aplicar adecuadamente el uso de anáforas de elipsis en la producción textual, como elemento de enriquecimiento gramatical.

NOMBRE:

YO NO REPITO; (YO) REFERENCIO, O REEMPLAZO.

Clase 19**Apertura:**

Para iniciar, se les propondrá a los estudiantes aprestarse positivamente para un juego. Se les recordará que, en este juego, como en todas las actividades, se entra a participar con los mismos acuerdos del contrato didáctico.

Desarrollo:

Enseguida, se les mencionará en qué consiste y como se participará en la actividad. En primer lugar, se les solicitará que en secreto escojan a un compañero o compañera sin decirle nada a esa persona, si avisarle que le escogió. Cuando ya hayan realizado esto, en una hoja de papel, tratarán de describirlo con la mayor cantidad de detalles posibles y costumbres que recuerde de dicha persona, con la regla de que no podrán usar el nombre del compañero o compañera escogido, ni el artículo para el género al que corresponda; y en su reemplazo, dejarán un espacio en el sitio de la frase en que ocuparía su nombre cada vez que lo fuera a mencionar. Al terminar la descripción, al azar intercambiarán sus hojas y tratarán de adivinar sobre quién hace referencia en la descripción. Al finalizar, devolverán la hoja a su respectivo dueño y ellos verificarán si adivinaron o no.

Cierre:

Al finalizar la clase, los estudiantes tendrán que escribir con un color diferente al del resto del texto, en el espacio dejado en las distintas partes del texto el nombre de la persona que escogieron y mencionar

si consideran que el texto es más entretenido con o sin el nombre, o si bastaba con citarlo solo una vez al comienzo del mismo

Clase 20:**Apertura:**

Para iniciar esta actividad, se les solicitará a los estudiantes que hagan acopio de los textos escritos por cada uno de ellos en la clase anterior, para seguir puliendo sus experiencias de producción textual. Se les solicitará que lean sus propios textos.

Desarrollo:

Seguidamente, se les indicará que la actividad consistirá formar grupos de dos estudiantes para revisar el texto propio y buscar en él, las posibles repeticiones de nombres de personas, lugares, objetos o acciones, para seleccionarlás y así, con ellas hacer un listado que luego tratarán de modificar para evitar esas repeticiones. Deberán buscar la manera de hacer mención de ellas sin volverles a utilizar. Luego de hacer esto, aplicarán esos cambios al texto original. Cuando crean que hayan terminado, le entregarán su trabajo al compañero de grupo para que lo revise y co evalúe la concordancia y la coherencia de las frases o textos examinados.

Cierre:

La presentación de sus trabajos la realizaran utilizando tiras de cartulina en las cuales escribirán la frase original con la que realizan la referencia, y sobre la palabra a sustituir le superpondrán un trozo de cartulina más corto y de otro color con las palabras o frases utilizadas para hacer mención de algo ya presentado anteriormente en el texto y así mostrar de qué manera podrían dejar las frases referenciales.

SESIÓN 11: FASE DE DESARROLLO.

OBJETIVO:

Hacer un uso adecuado de los signos de puntuación en el texto que se desea escribir con el fin de que tanto el contenido como la intención sean los que se desean comunicar.

NOMBRE:

Y CON USTEDES, UNOS PEQUEÑOS AYUDANTES, ¡PERO MUY PODEROSOS!

Clase 21:**Apertura:**

Se les solicitará a los estudiantes que se reúnan en grupos de cuatro o cinco integrantes, y cuando ya estén seleccionados y organizados, se les entregará un fragmento del texto “tres bellas ¡Qué son bellas son! (citado por Acuña, R 1955). Los estudiantes deberán leerlo.

Desarrollo:

Posterior a la lectura del texto mencionado, se les entregará una copia donde podrán encontrar los signos de puntuación y su función, para que ellos decidan grupalmente, cuáles y de qué manera utilizarlos en el texto, ya que ese fragmento entregado no posee ningún tipo de signo de puntuación. Los estudiantes podrán crear las versiones que crean que tienen más sentido y podrán presentar cada una de ellas.

Cierre

Por último, después de haber socializado cada una de las versiones realizadas con el texto, a cada grupo se les hará entrega del texto completo para que puedan comparar los que ellos hicieron, con el real. De ésta manera descubrirán el verdadero sentido del texto y la importancia de los signos de puntuación.

Como actividad de compromiso se les solicitará que ahora que comprenden los usos y funciones de los signos de puntuación, revisen, comparen y reescriban en caso de que sea necesario, los textos que

hayan ido produciendo en las sesiones de la S.D. Como actividad alterna también se les solicitará que les pidan a sus mayores que les cuenten una historia real y que los estudiantes la escriban tal cual como crean ellos que debería escribirse sin perder el sentido de lo que realmente trataría ese relato. Deberán aplicar los conocimientos sobre los signos de puntuación.

SESIÓN 12: FASE DE DESARROLLO.

OBJETIVO:

Reconocer la importancia de los conectores textuales para la coherencia y la organización del contenido de los relatos.

NOMBRE:

CUANDO LAS PALABRAS SON PUENTES, ¡HAY VERDADERA CONEXIÓN!

Clase 22:

Apertura:

Se retomará el texto escrito utilizado para la clase anterior sobre el uso y función de los signos de puntuación, y se les solicitará a los estudiantes que lo lean y revisen en dónde ubicaron los puntos seguidos y los puntos aparte. A cada palabra que le siga a cada uno de ellos deberán subrayarla con un lápiz del color que deseen.

Desarrollo:

Después de haber señalado las palabras solicitadas, se les indicará que revisen si esa es una palabra que conecta la frase que termina, con la que comienza de manera que se pueda diferenciar si esa palabra sirve para añadir una idea o, por el contrario, se opone a ella; si hace parte de una sucesión o secuencia; si indica alguna causa o alguna consecuencia. Cuando hayan definido cada palabra o hayan descubierto

que algunas o todas no cumplen con lo indicado, se les presentará a los estudiantes un listado de palabras o frases que sirven como conectores en los textos, y su relación.

Cierre:

Los estudiantes deberán entonces, utilizar de la manera en que crean que es la correcta, dichos conectores en los lugares que anteriormente habían señalado con los colores para ver si de esta nueva forma el texto adquiere una mejor coherencia y se presenta de manera más adecuada. Al finalizar, deberán entregarle el material al compañero que elijan, para que éste lea tanto la primera versión como aquella en la que aplicaron los conectores.

Como actividad de reflexión se les solicitará a los estudiantes que opinen si el uso de estas palabras debe quedar relegado solo a los textos escritos o si bien pueden y deben emplearse en la oralidad para mejorar el discurso.

SESIÓN 13: FASE DE DESARROLLO.

OBJETIVO:

Planear de manera organizada la forma en que se escribirá la crónica literaria.

NOMBRE:

INTERROGANDO PUEDO ENTENDER Y HACER MEJOR MIS TEXTOS.

Clase 23

Apertura:

Como a lo largo de la intervención a los estudiantes con la S.D. se han creado pautas para la elaboración de un texto narrativo al estilo de la crónica, se les solicitará a los estudiantes revisar su material con respecto su primer texto escrito (Pre-test) y, a las sesiones donde trabajaron la superestructura de la crónica. Deberán comparar si sus textos coinciden con las características que se

mencionan sobre la crónica, y si presentan una situación de comunicación real donde se vean como autores y haya un enunciador que trata de narrar un hecho.

Desarrollo:

Seguidamente, y para facilitarles el trabajo de organización de ideas y planeación para la escritura de la crónica, se le entregarán una rejilla a cada uno de los estudiantes, en la que podrán encontrar las siguientes preguntas:

¿Sobre qué deseo escribir?

¿Qué necesito saber sobre eso que quiero escribir?

¿A quién le quiero escribir? ¿Quién quiero que lea mi crónica?

¿Para qué deseo escribir esta crónica?

¿Qué deseo hacerle pensar y sentir a quien la lea?

¿Cuál es el orden que le daría a los hechos de la crónica?

¿Cuáles son los detalles más importantes de lo que deseo escribir?

¿Cuál es la opinión que voy a dar sobre el suceso del que voy a escribir en la crónica?

Cierre:

Al finalizar la realización de la rejilla, los estudiantes socializarán sus respuestas a los compañeros de clase.

SESIÓN 14: FASE DE DESARROLLO.

OBJETIVO: Escribir la primera versión de la crónica del barrio.

NOMBRE:

ERASE UNA VEZ... ¡MI PRIMERA VEZ COMO ESCRITOR!

Clase 24:

Apertura:

Se les solicitará a los estudiantes que presenten la rejilla de la clase inmediatamente anterior con el fin de que tengan claras las ideas al momento de escribir sus textos.

Desarrollo:

en este momento, se les planteará la consigna a los estudiantes, y la cual es:

“Escribe un hecho real, donde cuentes de manera ordenada y detallada, una situación que haya ocurrido en tu comunidad, de la que fuiste testigo o te contaron. Ten en cuenta que debes dar tu opinión sobre lo sucedido y que el escrito será leído por tus compañeros de clase”.

En este momento, los estudiantes realizarán su primera versión de la crónica que desean escribir. Para ello, se les entregará una hoja de papel en blanco en la cual deberán realizar dicha tarea aplicando en esta todos los insumos que la S.D. les ha dado. Mientras se lleva a cabo la actividad, el docente estará revisando y colaborando en las inquietudes de los estudiantes con respecto a su trabajo.

Cierre:

La actividad llegará a su fin cuando cada estudiante haya terminado su primera versión de la crónica del barrio. La cual deberán guardar en su carpeta.

SESIÓN 15: FASE DE EVALUACIÓN.

OBJETIVO:

Realizar la revisión y la re- escritura de la primera crónica sobre un hecho real e impactante ocurrido en el barrio.

NOMBRE:

LO QUE SE DEBA ARREGLAR, SE ARREGLA ¡Y ASÍ LUCE MUCHO MEJOR!

Clase 25:

Apertura:

La sesión se inicia con la lectura por parte de sus autores, de la primera crónica escrita por los estudiantes.

Desarrollo:

A continuación, se le asignará a cada uno de los estudiantes una rejilla que le aplicará a la crónica de otro compañero, para verificar si el texto escrito cumple con todos o algunos de los criterios de las crónicas. Esta rejilla contendrá las siguientes preguntas:

	CRITERIO	SI	NO	PARCIALMENTE
1	¿El texto tiene un título atrayente?			
2	¿El texto es interesante?			
3	¿En el texto se puede distinguir si hay alguien que relata la historia?			
4	¿los hechos que en el texto se narran están ordenados?			
5	¿En el texto se puede distinguir el lugar donde ocurren los hechos y la época en que sucedieron?			
6	¿El texto presenta una gran cantidad de detalles?			
7	¿En el texto se utiliza adecuadamente los signos de puntuación?			
8	¿en el texto se pueden hallar conectores?			
9	¿El texto contiene elementos de otras crónicas que has leído?			

Cierre:

Al finalizar la implementación de la rejilla, esta, junto con el texto, le serán devueltos al estudiante que escribió la crónica para que le realice las adecuaciones que considere pertinentes apoyándose en los resultados arrojados en la rejilla.

SESIÓN 16: FASE DE EVALUACIÓN.

OBJETIVO:

Culminar la aplicación de la secuencia didáctica con la entrega de las versiones finales de las crónicas literarias, y realizar unas reflexiones finales

NOMBRE

MISIÓN CUMPLIDA... ¡CRÓNICA LISTA! ¡SOMOS CRONISTAS!

Clase 26:

Apertura:

En esta clase se recibirán las crónicas del barrio producidas por los estudiantes del grado 5 de primaria.

Desarrollo:

Todos deberán escribir en una hoja aparte, lo que les ha parecido este ejercicio creativo- pedagógico con respecto a la escritura de textos narrativos de estilo crónica literaria, y qué les parece este recurso como herramienta de conservación y divulgación de los acontecimientos cotidianos del contexto en el que viven.

Cierre:

Al finalizar, los estudiantes anexarán a manera de presentación de sus obras, estos comentarios y reflexiones. Para esto último, se les abrirá un espacio para que reflexionen y den sus opiniones sobre el proceso que vivenciaron, las actividades, los logros alcanzados, las dificultades que más les costaron

superar, y lo que sientan que debe mejorar con respecto al acceso a oportunidades de expresarse de manera escrita.

Las obras serán digitalizadas para luego ser presentadas a la comunidad educativa de la sede Nuestra Señora De Fátima. Mediante una actividad pedagógica en la que se escogerá uno de las crónicas escritas para ser representadas por los estudiantes. El texto final será entregado públicamente a la bibliotecaria para que esté disponible para todo aquel que quiera leerlo.

C. Crónicas Expertas

El escándalo del carro. De Uriel Aiza Urbina.



En 1925 llegó el primer auto a la Provincia de Padilla y Valledupar, en el Caribe colombiano, y provocó el suceso más extravagante de su historia.

Hace unos cien años, las aldeas de la provincia de Padilla y Valledupar en el Caribe colombiano vivían un aislamiento inimaginable para el mundo moderno. No conocían la electricidad ni los motores y los mayores eventos eran los nacimientos de las personas, los animales y las crecidas de los ríos. Pero un suceso extraordinario cambiaría su historia con la aparición del primer carro, el mayor símbolo de poder y gloria de la época. El carro llegaría en 1925 a San Juan del César, una aldea conocida por su gente pretenciosa y malhablada. El futuro dueño del carro era un hombre rico y extravagante, respetuoso de los demás y, según las malas lenguas, descendiente de un prófugo francés de la prisión de Cayena en la Guyana Francesa, y que se habría refugiado en La Guajira en el siglo XIX y amasó fortuna adueñándose de tierras baldías y reses que deambulaban sin marcas. La noticia del “aparato que andaba solo” escandalizó a todo el mundo, excepto a un puñado de vagabundos que se deleitaban en el monte tarareando unos ritmos con acordeón que los negros antillanos habían llevado a esta región años atrás para aliviar la carga de la vida. Los nativos de la Provincia sintieron de inmediato que aquellas melodías tenían algo que ver con sus vidas, y empezaron a darle forma propia con sus vivencias, dejos y cantos. La nueva música empezó a contagiar a los más pobres con una fuerza inusitada. El dueño del auto pensó de inmediato que le podría arruinar su espectáculo. Sin embargo, al rico no solo le preocupaba el alboroto del acordeón sino un padecimiento físico que le provocaba mareos y vómitos ante los olores fuertes, y creyó que no soportaría el intenso vaho de la gasolina quemada. Estaba contra la pared, pero la vanidad lo empujó a una idea extravagante para sobreponerse a su asco. Instaló en su *mansión, donde vivía con su criado, más de veinte lámparas de petróleo y las dejó encendidas día y noche para

acostumbrase al desagradable olor. Quince días después terminó intoxicado y con bruscos cambios de humor, producto del envenenamiento con hollín. Los chismosos husmeaban por los postigos de su casa y regaron el chisme de que el ricachón del pueblo se había vuelto loco de tanto pensar en el tal carro, pues lo veían hablar solo y hacer gestos sin sentido. La preocupación del rico seguía siendo la “vulgar” música de acordeón. Se escuchaba desde los montes, y los pobres la disfrutaban por las noches en las puertas de sus ranchos, mientras miraban en el cielo las Perseidas de agosto, una lluvia de meteoros cruzando el cielo durante todo el mes. Cuando el rico escuchaba los acordeones se salía de casillas y le decía a su criado que le iba a cambiar la vida a los aldeanos y los haría olvidar la música que, al parecer, poseía el secreto de hechizarlos y hacerlos felices.

El auto lo importaría de Detroit y le costaría seiscientos pesos, una fortuna para una época en crisis. Estaba tan engreído con su proyecto que no se enteró que la economía mundial no andaba bien. Ya no le paraba bolas al periódico El Tiempo, un privilegio que solo él disfrutaba una vez al mes y le llevaban en mula desde el pueblo de Valledupar, a unos 80 kilómetros, y que luego prestaba a un par de parientes cercanos. El periódico de la lejana capital colombiana adornaba la sala como otro signo de distinción, al igual que los floreros traídos de Aruba y los muebles Luis XV. Los pobres anhelaban algún día tener en sus manos siquiera un par de páginas del diario, no para leerlas porque no sabían sino para pegarlas con orgullo en sus ranchos y así darles un poco de dignidad. El rico guardaba bajo llave los ejemplares viejos, pero esta vez olvidó el de agosto. Un aldeano que hacía rato le pisaba los talones al periódico, aprovechó el descuido y un mediodía se metió al patio y le arrancó varias páginas y huyó. Las pegó con engrudo en la pared de su casa bajo el riesgo de ir al calabozo y someterse al escarnio público. Los noveleros hacían romería en el rancho para ver por primera vez un periódico y, sobre todo, olerlo y sobar las fotografías. El rico del pueblo no paró bolas a los rumores. Tenía en mente algo más importante. El arrebato de los pobres por la música de acordeón y sus intérpretes eran su dolor de cabeza. Una noche no aguantó más y ordenó al Inspector de policía prohibir la música, con el pretexto de ser “un ritmo indecente y vulgar que corrompe a las mujeres y a la juventud”. A la mañana siguiente, el cura del pueblo clavó en la puerta de la iglesia un memorial que proscribía el acordeón y excomulgaba a quienes desobedecieran la santa orden.

El “Diablo” sale a las calles

Los acordeones no se volvieron a escuchar y hubo más silencio del acostumbrado. Una tarde llegó una caravana de mulas con una carga envuelta en lona. Los aldeanos pensaron que eran armas para otro conflicto, como la Guerra de los Mil Días, dos décadas atrás. Nadie imaginó lo que era: un Ford modelo 23, desarmado y traído en mula desde el puerto de Riohacha, tras quince días de viaje. El Señor mandó traer un mecánico de Bogotá para armar el carro, un menudo hombrecillo que enseguida se ganó la reputación de ser un mariquita de cocina. Algunos decían que era una especie de brujo, porque desde su llegada pasaban cosas raras y hasta aquelarres en el patio del rico. Un temible pistolero confesó que una madrugada de amor prohibido escuchó un rugido de mil demonios y olió el azufre del mismo infierno que salían de aquel patio, y por primera vez en su vida tuvo miedo y huyó despavorido con su amante. Los aldeanos entraron en pánico. Las mujeres rezaban, los niños no volvieron a bañarse en el río, y los hombres se armaron con chopos, machetes y viejos revólveres de la guerra. El cura anunció una mañana en plena misa que esa tarde, por fin, saldría el auto a las calles. Una muchedumbre bulliciosa e incrédula se arremolinó en la polvorienta plaza a la espera de la aparición del “aparato”. Todos se persignaban mirando a la

iglesia. Por un callejón asomó el auto rugiendo como una bestia y provocó, según testigos de la escena, el momento más inolvidable y romántico de la historia de la región: niños, ancianos, mujeres embarazadas, perros y mulas formaron un tropelín parecido a la asonada de otra guerra de mil días. La gente gritaba histérica al ver al raro “aparato” que despedía un ruido y un olor muy extraños. Se acercaron cautelosos entre empujones nerviosos. Dentro de la esquelética máquina descapotada iban las tres personas más célebres del momento olorosas a colonia María Farina, que el dueño del carro les había untado para estar a la altura del suceso, aunque todos querían aspirar el humo del carro.

Las mujeres lloraban de emoción, los hombres gritaban vivas, los niños saltaban, el loco del pueblo gesticulaba como cuerdo, los perros aullaban, los enemigos políticos de la guerra fratricida se abrazaban como compadres, y varias señoras se rasgaron sus trajes en medio del frenesí y dejaron sus grandes tetas al aire y nadie se alborotó. Los amantes prohibidos se fugaron al río y las adolescentes se dejaron desflorar, el ladrón más descarado del pueblo sucumbió al espectáculo y por primera vez no saqueó las casas íngrimas...; en fin, ocurrió lo más parecido a un milagro. Solo cuando el carro se guardó al anochecer todos salieron de la conmoción arreglándose sus figuras de locos y se marcharon a sus ranchos. Esa noche nadie pudo dormir. El ruido del carro aún retumbaba en sus oídos y el pegajoso olor se había adherido a sus ropas y cabellos y no dejaban de olerse. Algunos quisieron olvidarse del asunto y se acostaron con sus mujeres para matar el tedio, pero sintieron un inusual desgano. Cuentan que una pareja de ancianos lo intentó y se infartó. A la mañana siguiente los encontraron aún abrazados como momias. Esa madrugada, en el ritual del café, nadie calumnió a nadie y no se echaron mentiras, algo cotidiano en la región. El dueño del carro tampoco pudo dormir, aunque sus motivos eran distintos: se devanó los sesos pensando cómo sacarle provecho al hechizo del carro sobre el populacho. Por la mañana tenía un plan que le dejaría una jugosa ganancia y dejaría al pueblo arruinado. Una muchedumbre desvelada rodeó el portón del patio del rico y le exigió la salida del carro. El Señor mandó decir con su criado que no tenía gasolina, pero como él era considerado les dejaría ver el carro una hora por solo cincuenta centavos. Prometió que cuando le llegaran las latas de gasolina Troco (Tropical Oil Company) desde la ciudad de Barranquilla, les dejaría dar un paseo en su auto ¡por un peso!, una cifra inalcanzable para la mayoría.



La novelería por dar un paseo en el auto dejó limpio al pueblo, mientras el rico empezó a padecer una rara enfermedad que el único médico de la Provincia diagnosticó como “caprichos de un hombre insoportable y necio, víctima de su insaciable vanidad”. El olor de la gasolina quemada le estaba estropeando sus nervios, su carácter y su salud.

El auto empezó a salir a otras aldeas con una recua detrás abriendo trochas porque no había carreteras. Al llegar a una aldea vecina sus habitantes se espantaron y un hombre se enredó en un arenal y fue atropellado. Falleció horas más tarde, pero nadie le paró bolas al suceso hasta un mes después, cuando se enteraron que la noticia había salido en el periódico *El Tiempo*, y entonces su muerte se hizo importante y protestaron. Los aldeanos de otra comarca cercana se ofendieron porque no les habían llevado el carro. El dueño les mandó decir: “no voy a destartalar mi joya en un pueblucho lleno de piedras”. Un General villanuevero de apellido francés compró su propio carro, y enseguida el pionero del auto vendió el suyo por el doble de su precio a su mejor amigo, y trajo un nuevo modelo. En poco tiempo llegaron más carros, y un camioncito al que le mandaron hacer una carrocería barnizada con el mejor ebanista de la región. Quedó tan bien hecha que parecía un fino mueble de sala, y a las autoridades les pareció hermosa y digna y de sacarla en las procesiones junto al santo patrono San Juan Bautista, y la exhibieron un mes en el atrio de la iglesia como otro objeto religioso. Entonces pasaron cosas extraordinarias: los pobres no sabían si reconocer a los ricos por el olor de la María Farina o por el humo de los carros. Ya no se dejaban hechizar por la pomposa fragancia cítrica y preferían el áspero humo y la grasa de los autos, mientras los niños corrían alegres detrás de los carros y se tragaban el vaho con el mismo placer del dulce de caramelo que salía detrás de los patios de los ricos.

Otro aparato: La radio

De un momento a otro los carros perdieron interés. Durante las elecciones presidenciales de 1930, un libanés barbudo apareció de la nada con un aparato del tamaño de una mesa que, según decía, podía hablar: la radio. La gente se conmocionó esta vez con las noticias políticas y se despertaron de nuevo los viejos odios políticos que había reconciliado el abrumador espectáculo del carro. El inspector de policía aprovechó la cantaleta enraizada entre liberales y conservadores y levantó la prohibición de la música de acordeón que tanto le gustaba, un ritmo que contagiaba cada vez más a la región, mientras sus cantores se hacían personajes idolatrados al igual que los presidentes, los santos y los héroes de la guerra. El precursor del carro se había encerrado en su mansión, mortificado por el sonsonete del acordeón, la radio y, sobre todo, al ver a la “chusma” paseando en los carros. Su criado también recuerda que lo perseguía el remordimiento por haber engañado a su mejor amigo al venderle su carro por el doble de su costo. Todas las noches se acostaba solitario y se ponía algodoncitos con María Farina en oídos y nariz para olvidarse de todo.

Para entonces, los carros, la radio, el periódico El Tiempo y el azúcar fundido dejaron de ser una novedad. La música de acordeón, más tarde llamada música vallenata, cautivó el alma de pobres y ricos con una exaltación sinigual y sin distinguos políticos y condición económica. Los cantores provincianos habían dado identidad propia a la primera experiencia estética de un pueblo que se debatía entre el hastío, la pobreza y el abandono del estado. Hoy el arrebató de los provincianos por la música vallenata va más allá de la ostentación de los carros y cualquier moda que confiera importancia y distinción. La magia está en la raíz de un sentimiento perdurable en las gentes de esta región: la mezcla entre lo alegre y lo melancólico, una experiencia irresistible a un pueblo que con su música alivia la carga de tristeza que lleva dentro.

*Esta casa era conocida como “La casa del balcón”, y el escritor Gabriel García Márquez hace alusión a ella como la casa de las primas alborotadas de Fermina Daza, en la novela El amor en los tiempos del cólera.

Crónica experta: Lo que dicen los niños- Alberto Salcedo Ramos

Lo único que José Montero Jiménez comió esa tarde, antes de salir a entrenar, fue un trozo de patilla, de los trescientos que tenía su hermano mayor en su puesto de frutas del Mercado de Bazurto. El niño, de doce años, había escuchado en el gimnasio que cuando la comida escasea se deben comer las frutas de la época, que, por ser tan abundantes, se consiguen a bajos precios y son hidratantes.

Para su edad, Montero era demasiado enclenque y pequeño, y su mirada, bruñida por una simpática dulzura infantil, resultaba ajena a una actividad tan hosca como el boxeo. Sus rodillas estaban infectadas de forúnculos y cicatrices de viejas peladuras. Su tierna voz inspiraría, en quienes la escuchasen sin pertenecer al mundo del boxeo, el deseo de pedirle que se retire de ese oficio tan áspero.

“Es que mi hermano ese día amaneció con la cantaleta de que yo tenía parásitos y me dijo que con tanta lombriz no debería seguir boxeando. A él no le gustó que yo le echara azúcar a la patilla, porque dice que el dulce revuelve los parásitos. Total, es que se le metió el tema de que yo no iba a entrenar más boxeo, porque no estaba en buenas condiciones, y me advirtió que desde ese día no iría más al gimnasio. Yo no le contesté nada, sino que me aparté con la cara triste y entonces él se condolió, me dio plata para los buses y, sin hablar, nada más con un gesto de la cara, me hizo señas de que me fuera a practicar. A mí se me salió una sonrisa con él antes de irme”.

En el trayecto hacia la parada de buses, Montero aspiró, con una mezcla de delectación y desasosiego, el olor a pescado frito que salía de la Fonda de Socorro, y más adelante, sin todavía reponerse, lo asaltó un vaho de sancocho de gallina criolla, en medio del cual reencontró su desamparo. Los puestos de comida y frituras de Bazurto estaban atestados de caras complacidas, con palillos en las comisuras de los labios, y había voces fuertes que discutían sobre boxeo, sobre

la honra de las mujeres y sobre la importancia de defender el honor de los varones. Por momentos, una emanación de cerveza se entreveraba con el aroma de la comida y entonces un chillido pedestre salía disparado de alguna parte, para festejar la letra de una ranchera.

“El hambre aturde más cuando hay ruidos y el sol está caliente y uno ve que hay gente comiendo y cantando por donde está uno. Claro que el entrenador de nosotros es bueno: si no hemos comido, no nos exige entrenar. Él no es como otros, que no preguntan eso. Si alguno de nosotros no ha comido o está fallo, tiene que avisarle y entonces él le dice que así no lo puede dejar que entrene. Algunos, no dicen nada, por pena. A mí ese día la pregunta me tomó por sorpresa, porque no esperaba que me la hiciera a mí primero. Bueno, yo le contesté que tenía entre pecho y espalda medio bolo de patilla con azúcar por dentro. Ah, pero me hice el pendejo y no le conté que me estaban dando unos retorcijones en las tripas. Como que la patilla me cayó mal”

Montero practicaba el boxeo desde hacía dos meses, pero el manejador nunca le había ordenado hacer guantes, debido a su escasa edad. En cambio, le mandaba a intensificar el trabajo en lo más elemental: concentración, preocupación defensiva con base en una guardia bien

armada, agilidad para mover el tronco y la cabeza, rapidez y firmeza para configurar el compás de las piernas y destreza para golpear el saco de arena y saltar la cuerda.

Su madre, Elisa Jiménez, le había recordado recientemente al entrenador que cuando el chico tenía cuatro años se escapaba de la casa a cazar lagartijas por los playones de La Candelaria, y no solo las atrapaba con una habilidad asombrosa para su edad, sino que también, muchas veces, se las llevaba a la boca, después de haberlas descuartizado con pedazos de vidrio. Ella creía que desde esa época a su hijo le había crecido el abdomen.

Sin embargo, el hinchado vientre, sin duda lo que más resaltaba de su figura, no le había molestado al niño hasta aquella tarde, en que sentía como si lo estuvieran apretando por dentro con unas pinzas.

–Profe, quiero una soda. –¿Una soda? ¿Y eso para qué?
 –Tengo la garganta reseca.
 –Tú no tienes nada en la garganta. Lo que estás es pálido. Así no puedes entrenar hoy.
 –Bueno, profe, le voy a decir la verdad: es que tengo la barriga llena de viento.
 –Ah, te duele, ¿verdad? ¡Y no me habías dicho nada! ¿Quién crees que responde por ti cuando estás en el gimnasio, ¿eh? Aquí yo soy tu padre y tu madre y tienes que comunicarme todo lo que sientes.

“En ese momento yo miré los ojos del profesor y estaban serios. Eso me dio mucho sentimiento. Y como la barriga me dolía, entonces me puse a llorar. Al profe como que también le dio sentimiento, porque se quedó callado y me abrazó y empezó a sobarme donde me dolía. Después, me consiguió la soda y el dolor se me fue quitando poco a poco. Pero no entrené ese día. El profesor también pensaba que yo tenía parásitos y me mandó a tomar un purgante”.

Más de doscientos niños entre los ocho y los trece años, provenientes de diferentes barrios de Cartagena y de las poblaciones cercanas del norte de Bolívar, acuden de lunes a viernes al gimnasio del Pie del Cerro a realizar sus prácticas de boxeo. El desarrollo físico de un gran porcentaje de estos chicos es deficiente, por lo cual representan una edad inferior a la que en realidad tienen. Algunos se ven tan maltrechos, que es difícil explicarse por qué no se les rompen los huesos después de los primeros minutos de la sesión.

Muchos de quienes en apariencia lucen saludables, con sus cuerpos magros y tensos chorreando sudor, descargando puñetazos en el aire y moviendo la cabeza con bríos para esquivar los golpes de un rival imaginario, no solo se vinieron sin comer, sino que, además, por falta de dinero para abordar un bus urbano, recorrieron, a pie, diez o más kilómetros de distancia.

A esa edad, casi todos están convencidos de que, por regla, el sacrificio los hará campeones mundiales y así podrán sacar de la miseria a su familia. A nadie se le ocurre que existe también la alternativa de que, a pesar del esfuerzo, no lleguen a ninguna parte, por falta de suerte y de oportunidades, o porque tropiecen con rivales mejores que ellos.

En el fondo, no saben todavía qué es lo que hay detrás del boxeo, como lo sostiene el entrenador Aldemiro Díaz: “es posible que un niño de diez años se mueva bien y pegue bien,

pero eso todavía no prueba nada, porque a esa edad nadie ha definido lo que quiere ser y menos en una actividad tan fuerte como el boxeo”.

Rafael Zúñiga, gran prospecto del pugilismo colombiano, no está de acuerdo con que los niños practiquen este deporte, por las mismas razones de Díaz. Además, él piensa que si el boxeo se asume en la infancia puede ocasionar serios trastornos en el organismo, por la temprana acumulación de golpes.

“Mira, mi hermano –dice Zúñiga–: la primera pelea de un boxeador es cuando decide ser boxeador. Esa decisión la debe tomar uno solo, porque si alguien te lo recomienda, esa persona no va a estar contigo el día que te toque subir al ring”.

Luis Mendoza, actual campeón mundial de la división supergallo, también se opone a que los niños hagan boxeo, porque piensa que en la niñez el cuerpo es frágil y susceptible de sufrir daños irreparables. Desde luego, hay también muchas opiniones favorables, como la del experimentado adiestrador Orlando Pineda: “es obvio que a un niño no se le ponen las mismas cargas de trabajo de un adulto, sino sesiones que estén dentro de sus posibilidades. En cualquier disciplina deportiva, por muy dura que sea, quienes empiezan en la infancia gozan de alguna ventaja”.

Ninguno de estos niños tiene conciencia plena de lo tempestuoso que es el boxeo ni de los estragos que puede ocasionar, pues a todos los preparan para pensar que el trabajo vehemente los llevará a ser campeones mundiales. Así, cuando se les pregunta por qué boxean, responden con frases que han escuchado en el gimnasio: “yo boxeo para hacer deporte, mi vale, y el día de mañana no caer en el vicio”. O bien recitan: “esto es duro, compa, pero lo hago para sacar a mi familia de la pobreza cuando sea campeón mundial”.

A la hora de explicar por qué eligieron ese camino, son muchos los que combinan el candor propio de la infancia con la agresividad aprendida en el oficio. Henry Torres Azán, trece años, dice: “yo boxeo porque me gusta ese arte”.

- ¿Y no te parece muy pesado?
- Sí. Pero a mí me gusta.
- ¿Qué sientes cuando golpeas a alguien en el rostro?
- Un corrientazo sabroso en los nudillos.
- ¿Y cuándo te golpean a ti?
- Busco la manera de desquitarme enseguida.

Eusebio Robles Ayala, doce años, considera, por su parte, que el boxeo es un deporte fuerte “porque el cuerpo de los humanos se maltrata mucho”.

- Si es muy fuerte, ¿por qué lo practicas?
- Es que, en la casa, que queda en el Barrio Chino, a veces no se desayuna y si yo quedo campeón mundial es más fácil conseguir la comida.
- ¿Qué te dicen tus padres del boxeo?
- Ellos lo único que me dicen es que me cuide. Que no pelee con pelados más cuajados que yo.
- ¿Qué esperas tú del boxeo?
- Que me dé alegrías. No meterme al vicio ni nada de eso.
- ¿Cómo te va en el colegio?

–Bueno, me va bien. Yo estudio en el Colegio Ciudad de Santa Marta. Pregunte allí para que vea que yo soy buen alumno.

–¿Qué serás, entonces, cuando seas grande?

– Un boxeador inteligente.

–Siendo buen estudiante, deberías retirarte del boxeo y seguir en el colegio.

–No, compa. Esa es mala. Mejor me retiro del estudio.

La respuesta de Víctor Herrera es más directa: “boxeo porque conozco el hambre”. Herrera tiene diecisiete años –comenzó a practicar a los catorce– y cursa tercer grado de bachillerato en el Liceo Pedro de Heredia.

–El boxeo es bueno, porque a uno no se le da por la droga.

–Eso no es cierto. Hay muchos boxeadores que consumen drogas.

–Ah, sí. Pero son unos pocos. Locos que son, porque cuando uno hace deporte no necesita vicio.

–¿No te parece muy violento que dos niños se peguen?

–Eso depende. Si es boxeando, ahí no hay violencia, porque ellos no han salido de discusión ni se odian. Solamente están viendo quién es mejor y al que le toca perder no se queda con rasquiñita. De malas, mi vale, ¿qué se va a hacer?

–¿A tus padres les parece bien que tú pelees?

–Aguántate ahí: yo no peleo. Yo boxeo, que es distinto. Y mis viejos no le ven nada malo a eso. Al contrario, ellos me animan. Y como soy primo hermano de “Mochila” Herrera, me dicen que tengo cría.

Gustavo Herrera Mangones, siete años, es el menor de los niños que acuden al gimnasio y no tiene una explicación clara a la pregunta de por qué boxea. “Para dar puños”, dice. Su hermano, Francisco Javier, que cursa primer grado de bachillerato y tiene doce años, asegura que el boxeo debería ser obligatorio en los colegios, para que los estudiantes “crezcan sanos”.

–¿No crees que te puede ocurrir algo malo?

–Si yo no supiera pasar los golpes, tal vez. Pero yo me cuido. Tengo buena vista y me protejo bien.

–¿Crees que vas a ser campeón mundial?

–Claro, mi vale. Si no, no estuviera aquí. Yo voy a ser alguien. ¿Ya apuntó mi nombre?

Crónica experta: La palabra de Juan Sierra. - Alberto Salcedo Ramos

Juan Sierra Ipuana, hombre de metáforas, supone que si pudiera devolver el tiempo no estaría sentado en su rancho viendo pasar el potro ajeno, sino recorriendo los playones de la Alta Guajira al mando de su propio caballo.

Si tuviera otra vez catorce años, dice, viviría sumergido en el mar buscando ostras para vendérselas a los barcos holandeses saqueadores de perlas. Si tuviera veinte, trabajaría en un alambique fabricando chirrinche, el licor casero de sus ancestros wayúu. Y si tuviera treinta, sería matarife y a esta hora de la mañana estaría vendiendo carne de chivo en su ranchería.

Sierra Ipuana se ve a sí mismo cuando tenía cincuenta años, manejando una tractomula repleta de piedras para proteger las charcas de sal de Manaure. También se ve a los cuarenta dinamitando el suelo desértico, tras la pista de nuevos pozos de agua dulce, y luego instalando molinos de viento para abastecer a la gente y a los animales.

Cuando se busca en su propia memoria no aparece sedentario como es hoy, a los setenta y dos años, sino convertido en lo que él llama “un hombre-lluvia”, es decir, “alguien que puede caer en cualquier parte”. Los recuerdos, explica con otra metáfora, son el único recurso que le queda al hombre para bañarse de nuevo en el río que ya pasó. La nueva sentencia se entiende mejor cuando uno ve a su esposa, Arminda López Pushaina, entregada a la tarea de desarmar pieza por pieza un mantel que bordó hace medio siglo, para tejerlo otra vez desde la primera hasta la última puntada.

Sierra Ipuana reconoce que padece “el mordisco de la media noche”, o sea, la nostalgia típica de los viejos. Pero si quiere devolver el tiempo no es solamente para recuperar los bríos y los amores de la juventud, sino también para escaparse de este presente hostil que le produce pánico.

“Los *alijunas* nos quieren acabar”, dice.

Alijuna es la palabra wayúu con la cual se nombra a todo el que no pertenezca a la etnia, sea blanco o sea negro. El vocablo correspondiente en castellano es “civilizado”. En la semántica nativa, explica Sierra Ipuana, el término *alijuna* ya no se está usando para designar al diferente sino para referirse a aquello que genera temor. Son “civilizados” los hombres que están masacrando a los indígenas en la Alta Guajira y los que enseñaron a ciertos indios a asaltar camiones de carga en las carreteras. También lo son los funcionarios del gobierno que un día llegaron a imponer sus normas en el uso del mar.

—¡*Alijuna* es el televisor! —exclama Arminda de repente.

La frase es más sorpresiva por el hecho de que la mujer no había abierto la boca en toda la mañana. Ahora señala con dureza hacia el rancho contiguo, donde sus hijas Érica y Milagros se mueren de la risa viendo un programa de televisión.

Luego retoma su tejido de la misma manera abrupta en que lo había interrumpido, mientras su marido contempla a las gallinas que picotean en la arena.

—¡Ese es mucho aparato malo en la vida! —brama entonces, esta vez sin levantar la vista—. No más sirve para que las muchachas se vuelvan flojas y malmandadas.

...

Los wayúu son una de las más numerosas etnias indígenas de las tierras bajas de Suramérica. Habitan la península de la Guajira, que se extiende hasta el mar Caribe, en el extremo norte de Colombia. Chayo Epieyuu, respetada matrona de Manaure, calcula que hay unos ciento incuenta mil “paisanos” repartidos entre Colombia y Venezuela. Se dedican básicamente al pastoreo de chivos y ovejas, a explorar el mar y a tejer.

Tienen un sentido colectivo del beneficio y del daño, encaminado a preservar la unidad de la familia. Si alguien cocina un chivo el banquete es para todos, y si se enferma, todos tienen que ayudarlo a costear la enfermedad. En grupo deben pagar, además, las faltas graves de sus miembros que pongan en peligro la convivencia del clan con el resto de la sociedad.

En el complejo sistema de compensaciones de la cultura wayúu, uno de los rituales más conocidos es el de la dote. Es el pago que el hombre enamorado debe entregarle al padre de su pretendida, para poder fundar con ella su propio rancho. El investigador manaurero Alejo D’Luque considera que la intención de esta ceremonia no es vender a la novia sino acentuar el carácter colectivo de la familia. Que nadie coma solo ni muera solo. Que cada persona aporte lo necesario a la causa común del grupo, para que le resulte más fácil llegar vivo a la otra orilla del río. Para no indigestarse con el postre en la luna de miel, el esposo debe procurar que todos reciban la parte del festín que les corresponde. ¿Y en qué consiste el premio? La dote incluye chivos, mulas, tierras y collares de *tumas* (una variedad exótica de piedras preciosas). La cantidad depende de la belleza de la novia y de la posición social de su familia. Para reunir el pedido y entregarlo en el plazo establecido, el enamorado acude si es necesario a sus propios parientes, ya que ellos también esperan que el matrimonio valga la pena y los beneficie.

La Guajira es uno de los departamentos colombianos de mayor riqueza mineral. Produce quinientos millones de pies cúbicos de gas natural al día y veinticinco millones de toneladas de carbón al año. Su volumen de sal, de acuerdo con estimativos de Alejo D’Luque, representa casi el cincuenta por ciento del total del país. También están los peces y la energía eólica. Hubo un tiempo en que el wayúu disfrutaba libremente de muchos de esos recursos, como si los creyera escriturados por el viento. Pero un día llegaron los *alijunas* a trastornarlo todo con sus gobernantes, sus políticos, sus jueces, sus trámites, sus documentos de identidad, sus elecciones y sus masacres. Desde entonces la vida no ha sido igual para los indígenas.

...

Aparte de cultivar una charca familiar en las salinas del pueblo, Juan Sierra Ipuana es palabrero. Así se designa en español a la persona conocida en lengua wayúu con el nombre de *Püitchipuu*. Su función es mediar en los conflictos interfamiliares, con el fin de lograr un arreglo rápido que sea justo para ambas partes y proteja el equilibrio social de la etnia.

El palabrero es elegido invariablemente por el ofendido y no debe pertenecer a ninguna de las partes enfrentadas. Cuando acepta el encargo, se dirige a la ranchería del agresor para “llevarle la palabra”. Ante el grupo reunido en pleno, el *Püitchipuu* aclara de entrada cuál es su misión y quiénes se la encomendaron. Después expone la gravedad del daño causado y señala el monto de la reparación exigida por los afectados. Si el jefe del clan está de acuerdo con la multa, lo que

sigue es fijar la forma de pago. Si no, tiene derecho a plantear una contrapropuesta que el propio palabrero transmite a la familia que le asignó la tarea. En algunos casos se necesitan varios viajes entre un lugar y el otro. Pero casi siempre el problema se resuelve con una o dos visitas. Cuando el culpable no tiene bienes para responder por su infracción es declarado objetivo de guerra. Eso quiere decir que en cualquier momento podría morir en un atentado. Se entiende que la sentencia lo afecta a él y a cualquiera de sus parientes varones.

“Mandar la palabra” es ejecutar, a través de un ritual político, una ley vieja y feroz. El palabrero no asume el papel de juez sino el de mediador. Por tanto, se mantiene neutral todo el tiempo. Ni siquiera toma partido por la familia que lo buscó. En el proceso de concertación oye injurias, oye amenazas, pero solo transmite lo esencial de las razones: “Fulano dice que puede pagarte con una recua de mulas”. Como buen canciller, se permite introducir una promesa cordial donde minutos antes había una sarta de adjetivos incendiarios: “Me dijeron que van a ver si pueden reunir lo que tú pides”.

Se trata de un acto refinado en la forma pero inapelable en el fondo. Lo que te envían no es un dardo envenenado sino una palabra, pero esa palabra es de acero, te cobra las cuentas pendientes, te enrostra las faltas cometidas y te amenaza de un modo tan sutil que no puedes evitarlo. Claro que también te ofrece una nueva oportunidad. Si usas con buen juicio el verbo que te mando, nos ganaremos ambos la gracia de librarnos de la guerra.

Ni siquiera cuando hay una muerte de por medio los dolientes pueden saltarse este ritual de conciliación para buscar la venganza directa. La compensación es proporcional al tamaño de la afrenta y a la posición social de la familia afectada. Se cobra por las calumnias, por los golpes físicos, por las imprudencias de borracho, por el hurto, por las ofensas verbales y por el homicidio. El pago se efectúa en dinero o con tierra y ganado. El palabrero no exige honorarios por su trabajo pero el grupo que lo buscó le obsequia un porcentaje de la indemnización.

...

Arminda López les ordena a sus hijas Érica y Milagros que apaguen el televisor y se pongan a hacer oficio. A una le pide que barra. A la otra, que traiga dos vasos de chicha de maíz. Juan Sierra Ipuana, entre tanto, ha dejado de mirar a las gallinas. Ahora pela una vara delgada con un cuchillo basto de cocina.

De pronto, ruge el desierto. La arena se levanta, el viento arrastra una alpargata guaireña descosida en el empeine. “La brisa del nordeste es una escoba loca”, dice Sierra Ipuana, sonriente, mientras recibe el vaso de chicha que le trajo su hija. Cuando la muchacha se aleja, la manta le tiembla en el cuerpo.

Sierra Ipuana añade que, si no fuera por el viento, la tierra ya se habría ahogado de calor. Su madre, otra criatura de metáforas, afirmaba que en la Guajira las sequías eran tan intensas que a veces las plantas salvajes se retorcían de sed y los sapos se morían sin saber nadar.

En esta ranchería, como en todas las de Manaure, los días fluyen lentos, sin sobresaltos. Sierra Ipuana explica que el wayúu puede vivir a su ritmo porque no tiene ninguna deuda pendiente con el cielo.

Tanto él como su mujer son hijos de wayúu con *alijuna*. Los mestizos como ellos les enseñan a sus herederos la lengua nativa, pero además los obligan a aprender castellano para que puedan entender lo que dice la gente que vive más allá del desierto. A veces los muchachos repiten en español palabras que a sus padres no les causan ninguna gracia, como “*jean* descaderado” y “condón”.

—¡Apaguen ese puñetero televisor! —chilla entonces Arminda por enésima vez.

Terminada la chicha, Sierra Ipuana pide un vaso de agua para hacer buches y sacarse los granos de maíz que se le quedaron atrancados entre los dientes. Después dice que no se cansa de agradecer el poder transformador de la palabra. Una palabra bien dicha desarma al enemigo, acerca al que se encuentra lejos, abre las puertas clausuradas, alegra al que está triste y apaga los incendios alevosos. En cambio, cuando pronuncias una palabra altanera las palomas se vuelven halcones, los ríos se salen de madre, los mares se enfurecen y hasta el problema más inútil adquiere de repente la fuerza suficiente para destruirte.

La tradición del palabrero es explicable porque en la cultura wayúu la palabra es ley sagrada que no se lleva el viento. Además, en una etnia quisquillosa y competitiva por naturaleza siempre es

bienvenido el que sabe calmar los ánimos. Cada conciliador ostenta una autoridad indiscutible. Tiene las llaves de la vida y de la muerte.

Sierra Ipuana considera que cumple bien su trabajo porque logra que el ofendido reciba lo que se merece y el agresor no pague más de lo que debe. Así el problema muere en el acto, sin ninguna consecuencia lamentable.

Yo le digo que si nosotros, los *alijunas*, pusiéramos en práctica ese ritual, con seguridad lo dañaríamos: el palabrero tendría tres secretarías y dos asistentes, los periodistas publicaríamos los insultos secretos de las partes durante el proceso de concertación y además habría que autenticar mil papeles en una notaría. Si alguna vez se lograra un arreglo no sería en menos de cinco años. Y al final la indemnización solo alcanzaría para pagar las comisiones de los intermediarios.

Sierra Ipuana sonríe con malicia, pero casi enseguida adopta un rostro grave para reconocer que la justicia wayúu, como todo lo que maneja el hombre, es falible. A veces la palabra se queda corta para curar las heridas y acercar a los enemigos. Entonces se arma una matazón en la que corre sangre inocente. Fue lo que sucedió en los años setenta y ochenta del siglo pasado con las familias Cárdenas y Valdeblánquez, y con los clanes de Raúl Gómez Castrillón —apodado “El Gavilán Mayor”— y Juan Pinto.

La esposa le dirige una mirada tan severa como la que les envió a sus hijas hace un momento, cuando tenían prendido el televisor, y dice que hay ciertos problemas de la vida que no se pueden solucionar.

—Tampoco hay quien pueda acabar con la fiebre amarilla —exclama. Viéndolo allí, con la camisa trepidante por la brisa del nordeste, pienso que Sierra Ipuana, hombre de metáforas, no

tendría cabida en un mundo civilizado como el nuestro, en el que muchos pretenden cobrar a la brava hasta lo que no se les debe, pero nadie parece dispuesto a escuchar la palabra.